

UNE POSTCOLONIALITÉ À DÉMYSTIFIER ?

**Analyse discursive de l’ethnocentrisme
dans le chapitre 10 du manuel d’histoire de 10^e année :
« Regards sur la colonisation : l’exemple de l’Afrique »**

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master

Sophia Boubrahimi

Sous la direction de **Gaël Rebetez**

Bienne, **le 15 mai 2022**

« Nous sommes tous, en des formes différentes, en situation postcoloniale. »

Georges Balandier¹

Remerciements

Ce travail clôt l'accomplissement de plusieurs années d'études et cristallise l'aboutissement de ma réorientation professionnelle amorcée en août 2018. Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée dans mon projet de devenir enseignante.

Un grand merci à Monsieur Gaël Rebetez d'avoir accepté d'encadrer ce travail. Ses encouragements, ses conseils et son écoute m'ont été d'une aide précieuse tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je remercie la direction du Collège la Suze à Bienne de m'avoir fait confiance en m'engageant, d'abord comme remplaçante de ma FEE dès novembre 2020, puis de manière indéterminée, à partir d'août 2021. En me permettant de faire mes premiers pas en qualité d'enseignante, j'ai pu prendre conscience des réalités inhérentes à la profession. De plus, cet engagement à temps partiel m'a permis de suivre mes cours à la HEP tout en m'assurant un revenu.

Mes pensées vont également vers Véronique Panchaud Thome, ma fidèle camarade de route qui, comme moi, a opéré un changement de parcours. Lors de la naissance de mon fils en mars 2019, alors que nous étions en formation « passerelle » à l'Université de Neuchâtel, elle m'a été d'une grande aide en partageant avec moi ses notes de cours afin que je puisse m'absenter les premières semaines. Sa présence à mes côtés a illuminé ces quatre dernières années.

Je remercie mes parents pour le soutien psychologique et la sécurité financière qu'ils m'ont apportés durant toutes mes années d'études. Merci aussi à ma mère, Véronique Boubrahimi, pour sa relecture de mon travail. Enfin, je remercie Mouad Naimi de m'avoir encouragée et supportée pendant certaines périodes particulièrement éprouvantes.

Mots-clés :

Manuel scolaire - Fait colonial – Ethnocentrisme - Analyse discursive – Exotisme - Euphémisme.

¹ « Préface », in Marie-Claude Smouts (dir.), La situation postcoloniale, 2007, p. 24

RÉSUMÉ

« Identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres »². Telle est la visée prioritaire du PER (Plan d'études romand) concernant l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Cette approche historienne, marquée par une volition d'ouverture à l'altérité, se retrouve-t-elle également dans les nouveaux manuels des MER (Moyens d'enseignement romands) exploités dans les classes romandes depuis la rentrée 2021 ? Qu'en est-il plus spécifiquement de l'enseignement d'un thème aussi épineux que le *fait colonial*, dont la rémanence résonne avec récurrence dans notre quotidien ? Pour le savoir nous nous sommes intéressés au chapitre 10 du manuel (10^e HarmoS) intitulé « La colonisation, regards sur l'Afrique ». Les objectifs d'apprentissage de ce MER émettent – à l'instar de ceux du PER – un souci d'ouverture à l'altérité. Mais qu'en est-il de la mise en application concrète de ces objectifs *dans le contenu manuel*, et plus particulièrement, *dans les discours* ? Autrement dit, cette intention didactique concourant à la multiplicité des points de vue et à la décentration se confirme-t-elle ? Ou observe-t-on, au contraire la présence de biais ethnocentriques dans les discours du manuel ? En 2019, un mémoire de la HEP-Vaud (Sabaghi et Widemann) a déjà soulevé la problématique de l'eurocentrisme dans l'enseignement du *fait colonial* dispensé par les MER. Or, ce dernier travail n'étudie pas les *discours* du manuel, mais passe en revue les *objectifs d'apprentissage* et les *ressources complémentaires* qui étaient à disposition, en ligne, avant la première édition du manuel dans sa version définitive.

Dans ce travail, nous nous intéressons à la mise en application des *objectifs d'apprentissage* – prônant l'ouverture, la décentration et la prise en compte de l'altérité – dans les *discours* du manuel. Pour cela, nous nous interrogeons sur la présence de biais ethnocentriques dans ces discours. Pour répondre à cette question de recherche, nous avons émis deux hypothèses qui réinvestissent la dichotomie intrinsèque à l'histoire du *fait colonial*. D'une part, nous étudions l'image discursive de *l'endogroupe* qui englobe les ressortissants des pays européens qui, ayant possédé ou non des colonies, ont entretenu et nourri un esprit colonial. D'autre part, nous nous penchons sur l'image discursive de *l'exogroupe* qui concerne, par opposition au premier groupe, les populations colonisées. La *première* hypothèse de ce travail postule que les discours du manuel construisent une image discursive *positive* de la puissance coloniale (indicateurs : les euphémismes), tandis que la *seconde* émet l'idée que les discours reproduisent une image *stéréotypée* (indicateurs : les stéréotypes) de l'altérité.

Au terme de l'analyse, les deux hypothèses ont été confirmées. Pour étudier si les discours du manuel construisent *effectivement* une image positive de la puissance coloniale (H1), deux sous-questions de recherche ont été émises, puis confirmées. *Premièrement*, nous avons constaté dans le corpus que la dimension coercitive de la colonisation est évacuée par le recours à des euphémismes (euphémismes lexicaux, euphémismes par abstraction et euphémismes par omission). *Deuxièmement*, nous avons observé une valorisation de la puissance coloniale par le biais des procédés *linguistiques* de détournement et de décharge du colon (utilisation du passif et détournement du sujet, métonymies, métaphores, forme impersonnelle « on », omissions discursives). L'analyse a également confirmé que les discours du manuel réitérent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés *d'exotisation* (H2). En effet, les deux sous-questions de recherche investiguées pour cette seconde hypothèse se sont révélées positives. L'analyse des *déictiques spatiaux* et des *points de vue* confirme une focalisation *eurocentrée* dans le corpus. De plus, on observe également la représentation d'une altérité *exotisée* (par l'analyse des stéréotypes de généralisation d'une mise en scène, de simplification d'un rapport de force et d'homogénéisation de l'Afrique et de l'Africain).

D'un point de vue quantitatif, l'analyse a démontré que sur les 102 phrases du corpus, 53 comportent *au moins* un biais ethnocentrique (52 %). A la lumière de ces résultats, il nous semble important que les enseignants d'histoire exploitent avec précaution ces énoncés discursifs en classe. Nous suggérons que ces discours soient considérés comme des *sources* plutôt que des *ressources*. En les utilisant comme matériel de départ d'une enquête historique, ils devraient permettre aux élèves d'affûter leur esprit critique par la déconstruction des biais ethnocentriques. De plus, cette démarche permet ensuite l'introduction du concept de *postcolonialité*. Dans le cadre d'une recherche plus approfondie, le corpus pourrait être étoffé par l'intégration des *contenus* des MER (documents du manuel et fichier de l'élève), en plus des *discours*. En outre, la problématique pourrait être élargie à l'ensemble des chapitres traitant du *fait colonial* (les Grandes découvertes et la décolonisation).

² Brochure de présentation des moyens d'enseignement romands – Sciences humaines et sociales – Cycle 3.

Avant-propos	8
I. Partie introductive et contextuelle	9
1.1 INTRODUCTION : DE LA RÉMANENCE DU FAIT COLONIAL	9
1.2 CONTEXTUALISATION	13
1.2.1 Les sciences de l'éducation et l'ethnocentrisme	13
1.2.2 Une société multiculturelle héritière du <i>fait colonial</i>	13
1.2.3 Les nouveaux MER axés sur l'ouverture à l'autre	15
1.2.4 Etat de la recherche sur le traitement du <i>fait colonial</i> dans les manuels (Apports de la recherche)	16
II. Partie théorique	19
2.1 HISTOIRE ENSEIGNÉE DU FAIT COLONIAL	19
2.1.1 Le programme scolaire comme lien entre l'école et l'enseignant	19
2.1.2 De l'histoire à l'histoire enseignée : un même intérêt pour l'autre	20
2.1.2.1 <i>La pensée historienne ou historique : un nouveau mode de raisonnement</i>	21
2.1.2.2 <i>Les sociétés multiculturelles : de l'héritage d'une mémoire au devoir de l'histoire</i>	22
2.2 LE MANUEL SCOLAIRE : VECTEUR IDÉOLOGIQUE ET OUTIL D'APPRENTISSAGE	23
2.2.1 Le manuel : support du programme et miroir de la société	23
2.2.2 Exploitation du manuel par les enseignants	24
2.2.3 Conséquences du manuel sur l'appréhension de l'altérité	25
III. Enquête	26
3.1 PRÉSENTATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	26
3.1.1 Au cœur de l'ethnocentrisme : l'endogroupe <i>versus</i> l'exogroupe	26
3.1.2 Présentation des objectifs du PER et des MER	27
3.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE : DÉLIMITATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	28
3.2.1 Limitation du sujet : le fait colonial	28
3.2.2 Limitation du corpus : chap. 10 du manuel d'histoire de 10 ^e année	29
3.3 PRÉSENTATION DU CORPUS	30
3.4 PRÉSENTATION DES HYPOTHÈSES, DES CONCEPTS ET INDICATEURS	33

3.4.1 Les prémisses des hypothèses : la Suisse dans l'endogroupe des ex-puissances coloniales	33
3.4.2 Présentation de l'hypothèse 1	34
3.4.2.1 Concept de l'hypothèse 1 : l'ethos	34
3.4.2.2 Indicateur pour l'hypothèse 1 : l'euphémisme	36
3.4.3 Présentation de l'hypothèse 2	38
3.4.2.1 Concept de l'hypothèse 2 : l'exotisme	38
3.4.2.2 Indicateur pour l'hypothèse 2 : les stéréotypes	41
IV. Méthodologie	42
4.1 INTRODUCTION	42
4.2 MÉTHODE DE RECHERCHE : L'ANALYSE DISCURSIVE	43
4.2.1 Les méthodes classiques d'analyse de discours : quantitatif vs qualitatif	43
4.2.1.1 Méthode d'analyse des discours : quels intérêts ?	43
4.2.1.2 Les discours du manuel : quels types de discours ?	44
4.2.1.3 Les techniques d'influence du locuteur	45
4.2.1.4 Quelle utilisation des jalons théoriques de l'analyse de discours	45
4.3 MÉTHODE D'ANALYSE DU CORPUS ET DES HYPOTHÈSES	46
4.3.1 Méthode générale d'analyse du corpus	47
4.3.2 Méthode d'analyse des hypothèses	47
4.3.2.1 Méthode d'analyse pour l'hypothèse 1	47
a) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 1	47
i) Les euphémismes lexicaux et les euphémismes par abstraction	48
ii) Les euphémismes par omissions	48
b) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 2	48
4.3.2.2 Méthode d'analyse pour l'hypothèse 2	49
a) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 1	49
i) Le point de vue	49
ii) Les regards portés réciproquement	49
b) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 2	50
i) La mise en scène de l'autre	50
ii) La question de la relation	50
iii) La représentation de l'Afrique	50
4.4 GRILLE D'ANALYSE	51

V. Partie analytique	53
5.1 ANALYSE PAR LE PRISE DE L'HYPOTHÈSE 1	53
5.1.1 s.QR1 : Constate-t-on dans les discours du manuel une évacuation de la dimension coercitive de la colonisation ?	53
5.1.1.1 A. Euphémismes lexicaux	54
a) <i>La colonisation : de volition à domination</i>	54
b) <i>Les colonisateurs : une supériorité incontestable ?</i>	54
5.1.1.2 B. Euphémismes par abstraction	55
a) <i>Les conditions de travail</i>	55
b) <i>Les conséquences des théories racistes</i>	57
5.1.1.3 C. Euphémismes par omission	58
a) <i>Une main d'œuvre abondante et bon marché ?</i>	58
b) <i>Une ampleur sans précédent ?</i>	59
c) <i>La Suisse dans la traite atlantique : un rôle marginal ?</i>	60
d) <i>L'esclavagisme : un système incontesté et incontestable ?</i>	61
e) <i>Des marchands africains d'esclaves : une offre pour répondre à la demande</i>	63
5.1.2 QR2 : Constate-t-on une valorisation de la puissance coloniale par des procédés euphémiques tels que le détournement et la décharge du colon ?	64
5.1.2.1 A. Emploi du passif et détournement du sujet réel/apparent	64
a) <i>Qui fixe les lois coloniales ?</i>	64
b) <i>Qui exploite les colonies ?</i>	64
c) <i>Qui punit les esclaves ?</i>	65
d) <i>Qui exhibe des êtres humains ?</i>	65
e) <i>Qui conquiert les colonies ?</i>	66
5.1.2.2 B. Passif, procédés métonymiques et métaphoriques	66
a) <i>Qui combat et gagne les guerres coloniales ?</i>	66
b) <i>Qui exploite des hommes pour travailler dans les plantations ?</i>	67
5.1.2.3 C. La forme impersonnelle et utilisation du « On » impersonnel	67
a) <i>Qui a besoin de former les populations locales et pourquoi ?</i>	67
b) <i>Une opinion publique camouflée</i>	68
5.1.2.4 D. Omissions discursives	70
a) <i>Derrières les premières explorations</i>	70
b) <i>Pourquoi se tourner vers l'Afrique ?</i>	71
c) <i>Une superpuissance armée dès le début de la conquête ?</i>	71
d) <i>La solitude des missionnaires sous les tropiques ?</i>	73
e) <i>Une minorité européenne règne sur une majorité ?</i>	74
f) <i>Des colons pourvoyeurs d'emploi</i>	75
g) <i>Les colons, tous de riches propriétaires</i>	75
h) <i>L'enseignement de l'autre, une priorité</i>	76
i) <i>Visites des Européens en zones reculées</i>	77

5.2 ANALYSE PAR LE PRISME DE L'HYPOTHÈSE 2	78
5.2.1 s.QR1 : Les discours du manuel adoptent-ils une focalisation eurocentrée ?	78
5.2.1.1 A. Point de vue eurocentré : les déictiques spatio-temporels	78
a) <i>Les déictiques spatiaux</i>	78
b) <i>Les embrayeurs d'un point de vue eurocentré</i>	79
i) <i>L'embrayeur « exotique »</i>	80
ii) <i>Les autres embrayeurs d'un point de vue eurocentré</i>	80
- <i>Le point de vue des bénéficiaires de l'esclavages</i>	80
- <i>Le point de vue des explorateurs européens</i>	81
- <i>Le point de vue des missionnaires européens</i>	81
5.2.1.2 B. Des regards multifocaux et unilatéraux sur l'Afrique	82
a) <i>Le regard des missionnaires sur l'autre</i>	82
b) <i>Le regard des artistes : cristallisé par « l'exotisme »</i>	84
c) <i>Le regard des métropolitains sur l'autre : incarné par les exhibitions ethniques</i>	85
d) <i>Le regard des explorateurs et des scientifiques sur l'autre</i>	86
5.2.1.3 C. Un regard étriqué, soumis et pusillanime de l'Africain sur l'autre	85
a) <i>Le regard des Africains sur les Européens</i>	85
b) <i>Regard d'un individu sur l'Européen : légitimation de l'ancillarité et incarnation d'une hiérarchisation « exotique »</i>	87
5.2.2 QR.2 : Observe-t-on dans les discours du manuel la représentation d'une altérité exotisée ?	88
5.2.2.1 A. Stéréotype de généralisation :	
<i>La Mise en scène de l'Africain dans un cadre sauvage</i>	88
5.2.2.2 B. Stéréotype de simplification	
<i>Un rapport de soumission entre colonisés et colons</i>	91
5.2.2.3 C. Stéréotype par homogénéisation	
<i>Une Afrique monolithique</i>	93
VI. Partie conclusive	97
6.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE 1	97
6.1.1 Synthèse des résultats pour les sous-questions de recherche 1 et 2 – hypothèse 1	97
6.1.1.1 <i>Résultats de la sous-question de recherche 1</i>	98
6.1.1.2 <i>Résultats de la sous-question de recherche 2</i>	99

6.1.2	Commentaire sur la dimension épistémologique : la domination européenne euphémisée dans le manuel	101
6.1.3	Commentaire sur l'utilisation des euphémismes comme indicateurs	103
6.1.3.1	<i>L'euphémisme idéologique dans les discours du manuel</i>	104
6.1.3.2	<i>Un destinataire néophyte : les élèves</i>	104
6.1.3.3	<i>L'enseignant face aux euphémismes idéologiques dans les discours du manuel</i>	105
6.1.3.4	<i>Diverses formes d'euphémismes : métonymies, métaphores, détournement du sujet, etc.</i>	105
	a) <i>Procédé euphémique par métonymie</i>	106
	b) <i>Procédé euphémique par métaphore</i>	106
	c) <i>Procédé euphémique par le langage scientifique</i>	106
6.2	PRÉSENTATION DES RÉSULTAT DE L'HYPOTHÈSE 2	107
6.2.1	Synthèse des résultats pour les sous-questions de recherche 1 et 2	107
6.2.1.1	<i>Résultats de sous-question de recherche 1</i>	107
6.2.1.2	<i>Résultats de la sous-question de recherche 2</i>	108
6.2.2	Commentaire sur la dimension épistémologique : <i>l'exotisation de l'autre : un automatisme non dépassé</i>	110
6.2.2.1	s.QR1 : <i>Une focalisation eurocentrée et l'adoption d'un point de vue de l'autre biaisé</i>	110
	a) <i>Les regards européens sur l'autre</i>	110
	b) <i>Les regards africains sur l'autre</i>	111
6.2.2.2	s.QR2 : <i>Une représentation exotisée de l'autre</i>	112
6.2.3	Commentaire sur l'utilisation des stéréotypes comme indicateurs	114
6.3	RÉSULTATS DE LA QUESTION DE RECHERCHE	116
6.4	COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE DU FAIT COLONIAL ? QUELQUES PISTES	119
6.4.1	La manière : intriquer le passé dans le présent	119
6.4.2	Le support : le manuel, un outil adéquat ?	120
6.4.2.1	<i>Abandon des manuels ?</i>	120
6.4.2.2	<i>Exploiter les manuels selon Jadoulle : l'abandon des énoncés discursifs</i>	121
6.5	CONCLUSION GÉNÉRALE	122
	LISTE DES RÉFÉRENCES	126
	LISTE DES ANNEXES	131

Avant-propos

En septembre dernier, alors que je m’apprêtais à commencer la rédaction de ce travail, un scandale médiatique éclate : dans une allocution officielle, la présidente du Grand Conseil vaudois a cité une phrase tirée de « Tintin au Congo » en imitant un « accent africain ». Cette maladresse discursive est fustigée par une partie de l’opinion publique et suscite la polémique. Et pour cause, en reproduisant les codes du français dit « Petit Nègre », c’est tout l’imaginaire colonial qu’elle réinvestit. Pourtant, dans ses excuses publiques, elle se défend d’avoir volontairement émis des propos racistes. On constate donc qu’à l’ère contemporaine, il n’est finalement pas si étonnant de voir émerger dans la sphère publique des propos imprégnés de l’esprit colonial. Je réalise à quel point les liens entre le présent et le passé colonial demeurent encore complexes et intenses dans la société. A l’issue de recherches, je découvre que le terme de « post-colonialité » définit précisément les liens entre la société contemporaine et son passé colonial.

Dans l’ouvrage *The Empire Writes Back* (2013) qui interroge le développement des postcolonial studies, les auteurs emploient le terme « post-colonial » pour décrire « toute la culture affectée par le processus impérial du moment de la colonisation jusqu’à nos jours » (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1989, p. 2). Comme ces auteurs, nous étayons la logique de Spivak (1991, p. 224) qui préfère le terme de « post-colonialité » à celui de « postcolonialisme » pour évoquer les conséquences contemporaines du colonialisme. Ce choix terminologique s’explique par le fait que le « post-colonialisme » « suggère que nous sommes sortis de l’état de colonialisme [tandis que] le terme « postcolonialité » indique ... une condition historique liée au passé ainsi qu’un état d’être » (Collectif *Write Back*, 2013, p. 164). Ce mémoire s’inscrit également dans l’analyse de cette relation parfois nébuleuse et souvent tourmentée, d’où le choix du terme de « postcolonialité » pour le titre.

Quant au verbe à l’infinitif « démystifier », selon le dictionnaire, il définit l’action de « désabuser (quelqu’un) en lui montrant la réalité telle qu’elle est, l’arracher à sa crédulité causée par une tromperie collective (généralement embellissante) »³. Sans prétention aucune, c’est dans cette ambitieuse perspective que s’inscrit ce travail.

Si mes origines avaient été franco-algériennes, ma sensibilité pour le thème colonial aurait été, probablement, particulièrement exacerbée et vive, étant donné l’histoire impériale tumultueuse qui lie ces deux pays. De fait, étant d’origine helvético-marocaine⁴, je n’ai pas hérité d’une mémoire outrancièrement véhémente vis-à-vis de ce thème. Toutefois, je nourris pour le *fait colonial* un profond intérêt alimenté par une curiosité historique, une aspiration à poser sur le monde un regard critique et nuancé, et surtout, un souhait de mettre en lumière la complexité des réalités des mondes coloniaux. Je porte la conviction que, pour éclairer ces réalités, il est indispensable de déconstruire les discours contemporains occidentaux, qui souvent encore sont porteurs, plus ou moins insidieusement, d’arguments néocoloniaux. Mes études en littérature et en journalisme ont indéniablement aiguisé ma sensibilité aux discours et m’ont permis d’acquérir des connaissances spécifiques pour les analyser ; j’ai essayé de mettre à profit ces compétences dans le cadre de ce travail.

Langage épique

Afin d’alléger la lecture de ce mémoire, le genre masculin est utilisé en tant que forme générique et neutre. Les termes se rapportent aussi bien aux genres masculin et féminin. Les lecteurs sont priés de n’y voir aucune discrimination.

³ <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/d%C3%A9mystifier>

⁴ La Suisse n’a pas possédé de colonies à proprement parler, bien qu’elle ait été impliquée, par diverses façons et sous de nombreuses formes, dans l’entreprise coloniale européenne. Quant au Maroc, il n’a pas subi le joug colonial avec autant d’acuité que la majorité des pays d’Afrique étant donné qu’il fut placé sous « Protectorat » et non sous tutelle coloniale.

I. Partie introductive et contextuelle

1. 1 INTRODUCTION : DE LA RÉMANENCE DU FAIT COLONIAL

« La colonisation fait partie ... des événements dont le poids et la mesure sont lourds dans l'histoire. Si elle semble avoir aujourd'hui disparu ... elle pèse fortement sur les pays devenus indépendants et dans les relations internationales » (Chenntouf, 2008, p. 149). Cette thématique a constitué le cœur épistémologique de nos études de Bachelor en Histoire économique et sociale. En nous formant à *l'enseignement* de l'histoire au secondaire I, de nombreux questionnements ont émergé quant à la *manière* dont la colonisation est présentée aux élèves. À l'aube de notre pratique professionnelle, une de nos premières observations a été de constater à quel point l'esprit critique et la susceptibilité des élèves sont exacerbés lorsque les thèmes abordés en classe s'articulent autour de questions socialement vives (QSV)¹. *Le fait colonial* semble réunir un bon nombre de ces problématiques épineuses :

Au cœur de sa problématique, [il] place ... les questions de la violence, de la domination, de la discrimination raciale et des droits de l'homme, mais aussi celles des mélanges, des métissages et des acculturations réciproques. Autant de questions que l'on retrouve dans la société ... ici et maintenant (p. 12).

L'acuité de ces questions liées au *fait colonial* relève de la rémanence de cet épisode historique dans nos sociétés contemporaines. Suremain et al. (2016) le confirment :

Les traites négrières, les esclavages, les colonisations (des XIX^e et XX^e siècles surtout) et les décolonisations sont ... perçues comme des « questions socialement vives ». Les élèves en possèdent déjà des représentations assez élaborées, dans la mesure où elles sont abordées dans l'espace médiatique et souvent portées aussi par des mémoires familiales, qui peuvent être en demande de reconnaissance par l'institution scolaire (pp. 8-9).

Par conséquent, l'enseignement du passé colonial en leçons d'histoire engendre une certaine appréhension. « Les enseignants éprouvent ... parfois de vives craintes face aux réactions éventuelles de certains élèves : ceux-ci peuvent être touchés, voire heurtés, par l'évocation de questions qui renvoient pour eux autant à des mémoires familiales qu'à des expériences présentes de discrimination ou de relégation » (Suremain et al., 2016, p. 9). En effet, dans sa pratique professionnelle, l'enseignant d'histoire s'adresse à des élèves qui, en dépit de leur jeune âge, sont déjà, pour la plupart, mus par des représentations sociales, culturelles, historiques, etc. Ces dernières « combinant traces du passé et expériences présentes, les conduisent parfois à se demander si des pages d'histoire n'ont pas été laissées dans l'ombre » (Suremain et al., 2016, p. 9).

Peut-être que les élèves pourraient même en venir à se demander « si les récits d'histoire scolaire ne sont pas biaisés, s'ils ne tendraient pas à contredire les mémoires de certains groupes, perçus comme des « vaincus de l'histoire » » (Suremain et al., 2016, p. 9). En tant que jeune

¹ « Nous proposons de nommer « question socialement vive » une question qui prend une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques : - elle est vive dans la société ; - elle est vive dans les savoirs de références ; elle est vive dans les savoirs scolaires ». <https://reseaulea.hypotheses.org/13514>, Consulté le 13 décembre 2021.

enseignante d'histoire dont les études furent notamment articulées autour des enjeux postcoloniaux, nous avons à cœur de dispenser un enseignement qui ne se focalise pas uniquement sur le point de vue des vainqueurs. Particulièrement, en ce qui concerne l'enseignement du *fait colonial*, nous préconisons une approche nuancée et articulée autour d'une ouverture vers l'autre dans une démarche empathique.

Dans les prémices de notre pratique professionnelle, nous avons donc consulté les objectifs du Plan d'études romand (PER) afin de nous assurer que ce nouveau système scolaire converge vers nos idéaux épistémologiques et théoriques en proposant une démarche dénuée (autant qu'il se peut) de biais ethnocentriques. C'est ainsi que nous avons – avec un soulagement certain – constaté que les objectifs du PER suivent la tendance générale de « [c]es nouveaux programmes [qui] semblent ... s'éloigner d'une histoire enseignée ethnocentrée, chronologique » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 1). En effet, un changement paradigmatique a été opéré par les programmes d'histoire contemporains qui « semblent [à présent] promouvoir des savoirs ouverts sur une histoire plus globale qui soit celle de tous » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 1). Naturellement, « [c]ela suppose donc pour les enseignants de s'interroger [malgré tout] sur les opportunités et les prescriptions qu'offrent les instructions officielles mais aussi sur les pratiques d'enseignement et les finalités qu'ils sous-tendent » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 1). Autrement dit, « [o]n ne peut se borner à un simple examen des dimensions nouvelles des programmes d'histoire du secondaire, il faut se préoccuper de leur mise en œuvre » (Wirth, 2012, p. 107) concrète dans le cadre de la pratique professionnelle en général et de la transposition didactique en particulier.

En 2010, le Plan d'études romand a été instauré, entraînant l'édiction de nouveaux objectifs et la conception de nouveaux moyens d'enseignement : les MER². À la suite de cela, « le domaine disciplinaire de l'histoire a pris un virage important vers une histoire « enquête » » (Foster, 2018, p. 9), abandonnant le type classique et suranné où la leçon d'histoire était consacrée à l'étude « des périodes historiques, des événements, des dates ou des personnages célèbres » (Foster, 2018, p. 9). Finalement, « [l]a manière d'aborder cette discipline scolaire s'apparentait plus à un travail de mémorisation qu'à une histoire critique et citoyenne » (Foster, 2018, p. 9). À l'aune des enjeux contemporains de nos sociétés, cette méthodologie semble désuète. Comme l'explique Foster (2018) :

[C]e changement de paradigme, passant d'une histoire univoque calquée sur le récit historique à une histoire construite en classe, s'inscrit dans une approche constructiviste. Les finalités pédagogiques sont ainsi de développer la capacité des élèves à questionner le passé, à analyser de manière critique des problématiques historiques, tout en maîtrisant les principaux concepts du PER (p. 9).

Un de ces principes concerne justement la prégnance de certains faits historiques dans nos sociétés actuelles, dont le thème de la colonisation fait partie. Car, comme le confirment de nombreux auteurs, « questionner un moment ou un événement du passé par rapport à l'influence que celui-ci exerce encore aujourd'hui présente le défi actuel de l'enseignement de l'histoire (Cariou, 2012 ; Doussot, 2011 ; Martineau, 1999 ; Moisan, 2017 ; Seixas, 2012 ; Tutiaux-Guillon, 2008) » (Foster, 2018, p. 9).

² MER : Moyens d'enseignement romands

Le thème de notre étude ainsi déterminé, nous avons ensuite décidé d'articuler notre problématique de recherche autour d'une étape fondamentale de la pratique professionnelle d'un enseignant, *a fortiori*, d'histoire : l'examen méticuleux des supports de cours servant de base de travail aux élèves. En effet, ne dispensant pas de leçons d'histoire cette année scolaire (2021/2022), nous avons trouvé plus pertinent de nous concentrer sur la phase de préparation de la séquence plutôt que sur la transposition didactique, d'autant plus que la *première* est tout autant essentielle que la *seconde*, puisqu'elle en constitue la pierre angulaire. Le manuel des Moyens d'enseignement romands³ est, comme son nom le suggère, un moyen d'enseignement officiel. Cela dit, en dépit de ce caractère formel, il demeure une source d'information parmi tant d'autres et doit être considéré comme tel par l'enseignant d'histoire. De plus, « dans la démarche d'enquête historique [à présent préconisée par le PER], [les savoirs déclaratifs] sont à construire dans une perspective citoyenne, en invitant les élèves à développer un esprit critique et une conscience historique » (Seixas, 2012, cité dans Foster, 2018, p. 9). La démarche historique préconisée actuellement par le PER renvoie à celle théorisée par Moisan (2017). Elle « met en évidence, la décentration [et] accorde une grande importance à un regard critique et objectif sur l'objet historique. Il ne s'agi[t] pas de prendre parti, mais bien de comprendre le problème, d'analyser la pertinence des sources d'information et éventuellement d'en trouver d'autres » (Foster, 2018, p. 10). Ainsi, en dépit de son statut de ressource officielle, le manuel d'histoire des MER constitue avant tout une *source*, c'est-à-dire, un objet d'étude dont il est nécessaire d'analyser la pertinence et le mode de présentation des informations. Mais, avant que l'enseignant puisse proposer à ses élèves une analyse rigoureuse des sources d'information, et ce faisant, aiguïser leur esprit critique, il est d'abord nécessaire qu'en amont, il les analyse lui-même. Notre travail s'inscrit dans cette phase de préparation, incontournable dans la pratique professionnelle d'un enseignant d'histoire. Le PER, les MER, leurs objectifs et l'histoire enseignée s'inscrivent dans une démarche d'ouverture à l'altérité et visent ainsi à contrecarrer les biais ethnocentriques. Mais, cette noble ambition contemporaine se concrétise-t-elle dans les discours énoncés par le manuel ?

L'objectif de notre travail est de résoudre cette question de recherche. Aussi, notre étude consistera à déterminer s'il y a une *concordance* entre les *objectifs du PER et des MER* – prônant une décentration de soi et une ouverture vers l'autre – et les *discours des MER* en ce qui concerne l'enseignement du *fait colonial*. Etant donné l'ampleur potentielle de cette recherche, nous ne pourrions pas aborder tous les chapitres qui s'inscrivent dans le champ du *fait colonial* et nous nous focaliserons sur le chapitre 10 du manuel de 10^e HarmoS⁴ consacré à la colonisation et intitulé : « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique ». Pour être en mesure de répondre à la question de recherche, deux hypothèses seront émises : la première consistera à envisager que les discours du manuel proposent une image valorisante de la puissance coloniale européenne. Par la seconde, nous postulerons que les discours du manuel concourent à la reproduction d'une image stéréotypée – et plus précisément *exotisée* – de l'autre et de l'ailleurs.

Ce travail est divisé en six parties distinctes. La suite de cette première partie introductive sera consacrée à une contextualisation de notre sujet d'étude. Nous y présenterons brièvement la

³ A partir de maintenant, nous simplifierons la lecture par l'acronyme « MER ».

⁴ « «HarmoS» est le terme communément utilisé pour parler d'harmonisation intercantonale en matière de scolarité obligatoire », https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Bulletin_HarmoS_N1.pdf

problématique de *l'ethnocentrisme* dans l'enseignement de l'histoire. Dans la deuxième partie, nous nous immergerons dans la littérature scientifique afin de dresser le cadre théorique dans lequel nous développerons l'analyse. En étudiant les postulats de nos différents auteurs de référence, nous présenterons les concepts indispensables à l'appréhension de notre problématique. Ainsi, nous commencerons par passer en revue succinctement les enjeux de l'histoire enseignée, et *a fortiori*, du fait colonial. Puis, nous présenterons le manuel scolaire et ses caractéristiques principales en tant que vecteur idéologique et outil d'apprentissage. Ces jalons théoriques ainsi posés, nous pourrions présenter l'objet de notre enquête en troisième partie. Nous reviendrons alors en détail sur la question de recherche de ce travail et nous présenterons les deux hypothèses et les sous-questions de recherche élaborées pour vérifier ces hypothèses et résoudre la question de recherche principale. Nous présenterons également les concepts autour desquels s'articulent chaque hypothèse et les indicateurs sélectionnés pour mener l'analyse. Le deuxième pan de cette troisième partie sera consacré à la présentation de notre corpus d'étude : le chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e année, intitulé « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique ⁵ ». Cette présentation du corpus nous permettra ensuite d'évoquer la manière dont nous l'avons analysé. Ainsi, dans la quatrième partie, nous détaillerons la méthodologie adoptée. Nous expliquerons la manière dont le corpus a été traité en vue de vérifier chacune des hypothèses. Puis, nous conclurons cette partie par l'illustration synthétique de notre méthode de traitement du corpus : la grille d'analyse. La cinquième partie sera consacrée à l'analyse du corpus : suivant point par point la grille d'analyse, l'étude sera réalisée successivement par le prisme de l'hypothèse 1, puis par celui de l'hypothèse 2, en reprenant, pour chacune, leurs deux sous-questions de recherche respectives développées dans la partie précédente. Dans la sixième et dernière partie, nous tenterons de synthétiser les résultats pour chacune des hypothèses afin de répondre à la question de recherche. Enfin, nous esquisserons quelques conclusions sur le travail réalisé en proposant des pistes de réflexion autour de notre recherche et en l'inscrivant dans une perspective plus large.

⁵ Cf. **Annexe 1** : Chapitre 10 du manuel de 10^e année « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique »

1.2 CONTEXTUALISATION

Cette section est consacrée à la contextualisation de la question de recherche. Pour rappel, cette dernière s'interroge sur la présence de biais ethnocentriques dans le chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e année, intitulé « Regards sur la colonisation, l'exemple de l'Afrique ».

Nous commencerons par voir comment s'inscrit la problématique de l'ethnocentrisme dans le courant des sciences de l'éducation (1.2.1). Puis, étant donné le caractère multiculturel de nos sociétés, nous tenterons de supputer les enjeux de l'enseignement du *fait colonial* dans ce contexte (1.2.2). Nous évoquerons ensuite les objectifs du PER et des MER concernant le chapitre 10 du manuel (1.2.3). Enfin, nous nous intéresserons à l'état de la recherche actuelle sur le traitement du fait colonial dans les manuels de Suisse romande afin de jauger les apports de ce mémoire d'un point de vue épistémologique (1.2.4).

1.2.1 Les sciences de l'éducation et l'ethnocentrisme

L'enjeu de notre travail consiste donc à nous assurer que le manuel d'histoire des MER ne dissimule pas de biais ethnocentriques, puisque les objectifs d'apprentissage prônent une ouverture au monde et à l'autre dans une optique d'empathie historique. Mais si nous nous référons à une échelle plus large que celle de la didactique d'histoire, qu'en est-il de la problématique de l'ouverture à l'autre dans les sciences de l'éducation, de manière générale ? Nous allons essayer de le comprendre, puisque ce travail s'inscrit dans ce champ d'étude. Selon Akkari (2002),

Si l'école joue un rôle de « mise en conformité » en faisant passer les élèves par le même moule, elle doit tenir compte de toutes les cultures et pas seulement de celles qui sont culturellement et socialement dominantes. Si la prise en compte de l'origine culturelle des élèves dans les réformes éducatives peut s'avérer payante, c'est une condition nécessaire, mais non-suffisante pour ancrer l'éducation dans une perspective véritablement interculturelle (p. 45).

Aussi, cette considération passe indéniablement par « la nécessité d'écouter tous les acteurs qui réfléchissent sur l'éducation » (Akkari, 2002, p. 43). Autrement dit,

[C]ela suppose une disposition radicale d'écouter la voix de l'autre, à transformer l'invisible en visible, le silencieux en « entendu », et le donné pour garanti en discutable. Cela signifie également l'acceptation du fait que nous ne sommes pas par nature « libres » des influences culturelles, mais des êtres culturellement situés à tout instant (Akkari, 2002, p. 45).

Cette prise de conscience quant à la nécessité de tenir compte de la problématique de *l'interculturalité* à l'échelle de l'école n'est relativement pas nouvelle. « En Europe, [elle apparaît] dans les premières recommandations de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe pour une meilleure intégration des élèves migrants à l'école » (Akkari, 2002, p. 45). Ce qui « a souvent abouti à l'introduction de quelques modules permettant d'apprendre sur « la culture des autres » » (Akkari, 2002, p. 45).

Ces recommandations s'inscrivent donc dans une volonté de contrecarrer les biais ethnocentriques dans le champ des sciences de l'éducation. L'ethnocentrisme paraît être antithétique

vis-à-vis des valeurs contemporaines promues par l'éducation. Il s'agit d'un « comportement social et [une] attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier et à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples ⁶ ». En voulant s'en détacher, le courant des sciences de l'éducation manifeste une intention louable. Pourtant, cette démarche de prise en compte de l'altérité n'est pas dénuée de dérives ; comme le souligne Akkari (2002) : « les autres cultures sont souvent stéréotypées et considérées comme fixes dans le temps et l'espace » (p. 45). L'adoption d'une démarche d'ouverture vers l'autre ne permet donc finalement pas de s'extraire complètement de l'ethnocentrisme. En effet, dans les sciences de l'éducation, il « se manifeste ... par l'intériorisation d'un certain nombre de cadres conceptuels et institutionnels. Or, tous ces cadres conceptuels ne sont pas universels et doivent être constamment discutés » (Akkari, 2002, p. 46). La réévaluation des normes, des standards et des cadres théoriques est donc une condition essentielle pour sortir de la matrice des biais ethnocentriques en sciences de l'éducation. En effet, comme le précise Akkari (2002) :

La critique radicale et permanente du discours dominant en sciences de l'éducation est nécessaire pour déconstruire les implicites culturels de notre discipline, et représente peut-être un premier pas pour que les sciences de l'éducation ne restent pas pour longtemps encore une réflexion monoculturelle sur la scolarisation (p. 46).

1.2.2 Une société multiculturelle héritière du *fait colonial* : quelle transmission ?

Comme l'indique Heimberg (2005), « [c]'est aujourd'hui une banalité que d'affirmer que le caractère toujours plus multiculturel de nos sociétés assigne à l'enseignement public de nouvelles responsabilités » (p. 17). En effet, les origines diverses des élèves, des enseignants et des membres de la société en général, ont chamboulé les façons de concevoir l'enseignement de l'histoire, ses rôles et « sa manière de transmettre des connaissances sur le monde » (Heimberg, 2005, p. 17). Or, ce qui est moins évident, c'est précisément de savoir de quelle manière traduire et intégrer ces changements dans l'enseignement. En effet, on doit se demander « par quel biais et dans quel cadre aborder ces problématiques dans le champ scolaire » (Heimberg, 2005, p. 17). Car finalement, dans notre société contemporaine multiculturelle « [l]a question du rapport à l'autre, qu'il s'agisse de l'étranger, du subalterne, de l'autre sexe ou encore des peuples lointains, se pose ... au cœur même des modes de pensée et des interrogations des sciences sociales, et de l'histoire en particulier » (Heimberg, 2005, p.17).

Et, en ce qui concerne l'histoire du *fait colonial*, thème épistémologique de ce travail, les problématiques sujettes à polémique ne manquent pas : peut-on, par exemple, parler des bienfaits de la colonisation ? « [L]a colonisation a-t-elle généré des profits ? Les violences perpétrées en situation coloniale sont-elles la matrice des violences totalitaires ou génocidaires du XXe siècle ? » (Suremain et al., 2016, p. 9). Finalement, il n'est pas étonnant que cette « profusion [de] questions épineuses [conduisent à] certaines appréhensions [de la part] des enseignants au moment d'aborder ces thèmes » (Suremain et al., 2016, p. 9). Rappelons, en effet, que « [l]es Européens d'aujourd'hui sont les descendants des plus actifs colonisateurs que le monde ait connus. Même si les habitants du vieux continent ne revendiquent plus cette filiation, ils restent les héritiers d'une œuvre coloniale aux dimensions planétaires » (Etemad,

⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/ethnocentrisme>, le 25 décembre 2021

2005, p. 5). De surcroît, « même si cette œuvre n'est plus glorifiée, elle fait partie du patrimoine européen » (Etemad, 2005, p. 5) et constitue, par conséquent, un objet d'étude incontournable en histoire.

Nos sociétés multiculturelles sont donc essentiellement constituées de descendants de colons, de descendants de colonisés, ou des deux. Dans ce contexte, « la présence, parfois forte, des héritages coloniaux ... invite à examiner avec attention ces liens entre le passé et le présent et à les élucider... » (Suremain et al., 2016, p. 9). L'enseignant doit inviter les élèves à « construire une distanciation historique par rapport à un passé dont les échos sont encore vifs et douloureux pour [certains d'entre eux et] qui sont aussi fort désireux de connaître cette histoire » (Suremain et al., 2016, p. 9). En effet, « [s]i le passé colonial colle [avec tant d'acuité] à notre présent, c'est parce que la fin véritable des empires n'est vieille que [de quelques décennies] » (Etemad, 2005, p. 5) et sa rémanence est encore intrinsèquement présente dans les mémoires des contemporains.

1.2.3 Les nouveaux MER axés sur l'ouverture à l'autre

Les manuels d'histoire suivent le virage amorcé par les sciences de l'éducation. En ce qui concerne le traitement du *fait colonial*, ils ne livrent plus, comme ce fut le cas durant la période coloniale, « une vision idéalisée de la colonisation largement destinée à en justifier le bien-fondé » (Attali, 2009, p. 6), en adoptant un point de vue impérialiste et unilatéral. Aujourd'hui, les manuels « assument une vocation toute différente, former le jugement [et] aiguïser ... l'esprit critique. Ce sont là des objectifs qui interdisent de revenir à une quelconque « vérité officielle » comme cela fut trop longtemps le cas » (Attali, 2009, p. 6).

En Suisse romande, « [l]es manuels d'histoire découlent du Plan d'études romand et il est impératif [pour les enseignants] d'appliquer les orientations et les objectifs de celui-ci » (Foster, 2018, p. 7). Bien que la décision d'édicter de nouveaux manuels d'histoire vienne de la CIIP⁷ (Conférence intercantonale de l'instruction publique), Foster (2018) assure que « [d]es arbitrages permanents réunissent pédagogues, enseignants du terrain et politiques. Les enseignants, et c'est heureux, sont ceux qui ... ont joué un grand rôle [dans la conception des manuels] » (p. 7). En ce qui concerne la volonté d'ouverture aux autres civilisations et à certains thèmes controversés, Foster (2018) affirme sans équivoque que « l'ouverture au monde est une des richesses de ces manuels. L'approche n'est pas uniquement centrée sur l'Europe » (p. 8). L'ambition des nouveaux MER s'inscrit donc clairement dans une démarche historique exemptée de biais ethnocentriques.

⁷ « En effet, en 2010, le Plan d'études romand (PER) est officiellement adopté et entre en vigueur dans tous les cantons en 2014. Inscrit dans les exigences d'harmonisation de l'article 62, al. 4 de la Constitution et du concordat HarmoS de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CIIP), il recense les connaissances et compétences que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité » (Foster, 2018, p. 9).

1.2.4 Etat de la recherche sur le traitement du *fait colonial* dans les manuels (Apports de la recherche)

Le traitement de l'altérité et l'analyse de l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires sont des thèmes qui sont régulièrement traités. En France, les travaux qui reprennent ces problématiques sont, d'après nos recherches, toujours conçus dans une optique historiographique : ils proposent une analyse de l'évolution dans le temps du *fait colonial* ou de l'altérité dans les manuels. Une autre particularité relative aux travaux français est précisément qu'ils se basent uniquement sur les programmes et/ou manuels *français*, et n'adoptent pas une approche plus globale dans laquelle les manuels du monde francophone seraient analysés.

En Suisse romande, deux mémoires de la HEP Vaud ont été rédigés sur cette problématique. Nous proposons de revenir sur les points principaux de ceux-ci afin de déterminer si notre travail s'inscrit dans une continuité, ou au contraire, propose une rupture par rapport à ce qui a été réalisé jusque-là. Le premier d'entre eux, dont les auteurs sont Lingesler et Masungi (2018), porte sur l'analyse du *fait colonial* dans le manuel Nathan qui était alors utilisé dans le canton de Vaud avant la sortie des nouveaux MER. Portant uniquement sur ce manuel, à présent tombé en désuétude, le mémoire de Longchamp et Oppliger (2018) ne comporte pas un intérêt spécifique pour notre recherche. Cela dit, ce mémoire permet de mettre en lumière l'intérêt et la volonté qui animent les jeunes enseignants suisses à dispenser un enseignement d'histoire qui soit exempt de biais ethnocentriques, notamment, lorsqu'il s'agit du *fait colonial*. Le second travail, réalisé par Sabaghi et Widemann (2019), propose une étude comparative sur l'enseignement du *fait colonial* dans les manuels scolaires du Secondaire I dans le Canton de Vaud et en France. La première question de recherche de ce travail porte sur l'influence du passé de la nation sur son enseignement présent. Elle n'est pas particulièrement pertinente à l'aune de notre étude. En revanche, la seconde mérite toute notre attention. En effet, cette question étudie :

En quoi l'arrivée du Plan d'études romand (PER) et des moyens d'enseignement romands (MER) dans le Canton de Vaud, apportent [...] un regard différent sur le *fait colonial*... En d'autres termes, l'idée est de voir s'il y a une réelle évolution entre le manuel scolaire d'Histoire actuel et les MER [entrés] en vigueur à la rentrée 2020 (Sabaghi & Widemann, 2019, p. 9).

Avant de distinguer notre analyse de ce travail-ci, revenons sur quelques-unes de ses conclusions. Tout d'abord, en ce qui concerne le titre :

Alors que le titre du manuel Nathan était eurocentré, celui des MER intègre au contraire la notion de points de vue puisqu'il s'intitule : "Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique" (Histoire 10e. Corrigé). Le pluriel de "Regards" fait suggérer à son lecteur que l'histoire de la colonisation sera abordée depuis plusieurs points de vue (Sabaghi & Widemann, 2019, p. 28).

Les objectifs du MER font également l'objet d'une analyse :

Les apprentissages visés par ce thème sont l'identification des arguments des Européens pour justifier la colonisation, la comparaison du regard que les colons et les colonisés portent les uns sur les autres, l'identification des acteurs du commerce triangulaire, et la détermination des principales caractéristiques du système colonial (MER, s. d.). Si l'on poursuit, le thème vise aussi à acquérir progressivement les compétences suivantes : la comparaison de sources

parfois contradictoires en identifiant les points de vue respectifs, la comparaison et l'analyse des représentations que chacun peut se faire de l'autre, l'analyse des stéréotypes dans une publicité, et enfin l'examen des conséquences à court, moyen et long terme de la colonisation (Sabaghi & Widemann, 2019, p. 28).

La conclusion à laquelle parviennent les auteurs quant aux objectifs est la suivante :

De prime abord, nous pouvons dire qu'il y a une ambition beaucoup plus aboutie dans ces objectifs que dans l'ancien manuel [à savoir, le Nathan]. Les idées d'altérité, des conséquences à plus ou moins long terme du *fait colonial*, ainsi que l'esprit critique qui peut se développer, notamment par l'analyse de stéréotypes cultivés par des publicités, et par la confrontation à des sources contradictoires, sont absolument intéressantes. Ensuite, comme nous l'avons plusieurs fois annoncé, ce nouveau manuel a le mérite d'ouvrir l'étude du *fait colonial* sur les liens que la Suisse a pu entretenir avec celui-ci. D'ailleurs, des ressources additionnelles sont disponibles sur le site officiel du PER et des MER, et traitent notamment des relations entre plusieurs grandes familles industrielles neuchâteloises très fortunées et la traite négrière (Sabaghi et Widemann, 2019, p. 28).

Ainsi, « [c]e travail valide donc la seconde hypothèse émise selon laquelle le PER et les MER apport[en]t une nouvelle vision du *fait colonial* aux élèves, tendant vers une déconstruction du regard eurocentré, qui ... semblait exister dans les manuels [qui était alors] en vigueur » (Sabaghi & Widemann, 2019, p. 30). Notons que cette étude, datant de 2019, analyse le PER et les MER à partir de la *version probatoire* telle qu'elle était disponible en ligne. En effet, il existait bien une version papier des manuels de 10^e HarmoS dans leur version probatoire, mais elle n'incluait pas le chapitre 10 consacré à la colonisation (on passait, sans transition, du chapitre 9 au chapitre 11). L'analyse de la seconde hypothèse de ce mémoire se focalise sur les ressources disponibles numériquement. Les conclusions sont principalement développées à partir des *objectifs* édictés par le PER et les MER pour le chapitre 10 et des *ressources supplémentaires* mises à disposition des enseignants pour compléter leur séquence.

À l'aune de ce mémoire de 2019, notre travail s'inscrit dans une certaine continuité tout en proposant un regard nouveau. En effet, tout comme ce dernier, nous chercherons également à interroger le traitement du *fait colonial* par les MER en mettant en perspective la problématique des biais ethnocentriques (biais qualifiés de « regard eurocentré » dans le mémoire de 2019). Mais, au contraire de cette dernière étude, notre travail ne vise pas simplement à *passer en revue* les objectifs d'apprentissage : nous chercherons également à vérifier *leur mise en application* dans le manuel, par une analyse de ses énoncés discursifs. Tandis que le travail de Sabaghi et Widemann (2019) propose une analyse des objectifs d'apprentissage et des *ressources complémentaires* (à l'attention première des enseignants), notre étude vise à analyser les énoncés du manuel (tels qu'ils sont proposés à la lecture des élèves). Bien entendu, nous passerons aussi en revue les objectifs d'apprentissage édictés par le PER et les MER, mais comme *point de départ* et non pas comme *objet d'analyse* en tant que tel. Nous étudierons l'existence d'une concordance – ou au contraire d'une discordance – entre les objectifs d'apprentissage du PER et des MER *et* les discours du manuel. En effet, comme mentionné précédemment, nous avons effectivement observé que les nouveaux objectifs du PER et des MER s'inscrivent dans une démarche d'ouverture vers l'autre et de décentration par rapport à un point de vue eurocentré. Le travail de Sabaghi et Widemann (2019) corrobore ce

constat. En revanche, les énoncés discursifs du manuel n'ont pas été étudiés⁸ à l'aune de ces nouveaux paradigmes d'ouverture à l'autre, de décentration, etc. C'est donc précisément à ce niveau que relève l'originalité de notre travail : confronter les objectifs d'apprentissage du PER et des MER exempts d'une vision ethnocentrique *et* la réalité des énoncés du manuel *par* la réalisation d'une analyse discursive.

⁸ Dans le mémoire de Sabaghi et Widemann (2019), une attention a été donnée au *titre* du chapitre, mais pas à d'autres contenus discursifs inhérents au chapitre.

II. Partie théorique

Cette seconde partie présente les jalons théoriques qui servent de pierre angulaire à ce travail. En nous interrogeant sur la présence de biais ethnocentriques dans les discours des manuels d'histoire, nous abordons deux dimensions des sciences de l'éducation. Nous commencerons par évoquer *la dimension didactique* de ce travail en présentant quels sont les enjeux de l'enseignement de l'histoire et en quoi cette discipline est particulièrement concernée par la question de l'altérité (2.1). Nous nous attarderons, plus spécifiquement, sur le concept de *pensée historique* qui se présente comme étant la nouvelle manière d'appréhender l'enseignement de l'histoire, notamment, dans le cadre des sociétés multiculturelles. Puis, nous introduirons la deuxième dimension relevant des sciences de l'éducation de ce travail, à savoir, celle qui concerne *le manuel scolaire* (2.2). Nous tenterons de comprendre la place de cet outil d'apprentissage et les enjeux idéologiques qu'il dissimule.

2.1 L'HISTOIRE ENSEIGNÉE ET L'OUVERTURE À L'AUTRE

Cette partie introduit tout d'abord le rôle du *programme scolaire* comme fil rouge de l'enseignement en général et de l'enseignement de l'histoire en particulier (2.1.1). Puis, nous évoquerons l'intérêt que cette discipline entretient pour la question de l'altérité. Nous commencerons d'ailleurs par définir ce concept (2.1.2). Ce dernier point découlera ensuite sur deux sections, la première dédiée à la présentation de la *pensée historique* comme méthode d'appréhension de l'altérité (2.1.2.1). La seconde reviendra sur le caractère multiculturel des classes ; nous chercherons un moyen de tenir compte des identités plurielles des élèves (2.1.2.2).

2.1.1 Le programme scolaire comme lien entre l'école et l'enseignant

Incontestablement, « [l]'école est un lieu où émergent les mythes et les représentations fondamentales d'une société » (Cuq, 1992, p. 6). « Un des objectifs qui lui est attribué est de faire entrer les enfants dans une culture commune et officielle. Ainsi, un programme est établi et l'enseignant doit le suivre » (Lanier, 2009, p. 2). Cette place centrale occupée par le programme scolaire officiel influence donc profondément le contenu, mais également la méthode d'enseignement. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, cette adaptation aux programmes scolaires constitue une démarche naturelle. En effet, par essence, cette discipline « implique d'accepter que le renouvellement des connaissances historiques et la réflexion didactique sur leur transmission soient profondément complémentaires » (Santelli et Gilbert, 2009, p. 6). Ainsi, paradoxalement, l'enseignement de l'histoire est une discipline qui, par nature, accueille commodément les renouvellements ; qu'il s'agisse de *savoirs épistémologiques* ou des *paradigmes didactiques et pédagogiques* portés par les programmes scolaires. En ce qui concerne les nouvelles prescriptions du PER et des MER, ces dernières adoptent un paradigme articulé autour de l'ouverture à l'autre et de la décentration⁹. En sa qualité de programme officiel, le PER constitue la ligne directrice théorique que l'enseignant doit suivre. Mais il va de soi que, dans le cadre concret de sa pratique professionnelle, « [q]uelques questions se posent ... à l'enseignant de terrain (Santelli et Gilbert, 2009, p. 6). Il peut notamment se demander « [c]omment préparer l'élève à comprendre et reconnaître l'autre, combattre les

⁹ Nous avons présenté cet aspect en partie Introductive et contextuelle, point 1.2.3. » Les nouveaux MER axés sur l'ouverture à l'autre »

préjugés, les stéréotypes, la xénophobie, l'ethnocentrisme et le racisme ? » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 7).

2.1.2 De l'histoire à l'histoire enseignée : un même intérêt pour l'ouverture à l'autre

Nous avons évoqué déjà à plusieurs reprises le fait que les programmes d'enseignement d'histoire (dont le PER fait partie) prônaient un paradigme d'ouverture à l'autre et de décentration. Autrement dit, c'est la problématique du rapport à l'altérité qui prend toute sa place pour éradiquer les biais ethnocentriques. Avant d'expliquer pourquoi ce nouveau paradigme s'est installé au cœur de l'histoire et de son enseignement, commençons par définir la notion d'altérité.

Etymologiquement, l'altérité renvoie à une notion philosophique qui désigne le « caractère, [la] qualité de ce qui est autre, distinct ¹⁰ ». Réinvesti par différentes autres disciplines (dont la sociologie, l'histoire et la géographie), ce terme signifie, par extension, ce qui est différent du « nous », de l'endogroupe : il désigne donc *l'exogroupe* et se cristallise dans la figure de *l'autre*. « S'interroger sur l'altérité, c'est s'interroger sur ce qui est autre que nous ; sur notre relation à lui ; sur nos moyens de le connaître ¹¹ ». Et si ces interrogations sont particulièrement pertinentes dans l'enseignement de l'histoire, c'est « [p]arce que la question du rapport à autrui est au cœur de l'histoire » (Heimberg, 2005, p. 31). Heimberg étaye son propos en précisant que, d'une manière générale, les « questions fondamentales sur le vivre-ensemble des sociétés humaines portent toutes sur cette dimension relationnelle » (Heimberg, 2005, p. 31). Mais, concrètement, qu'en est-il de la transposition didactique des questions fondamentales articulées autour de la relation à l'autre ? Comment aborder ces problèmes en classe d'histoire ? Heimberg présente deux propositions :

La première porte sur l'importance de la construction de connaissances sur l'autre et du développement d'une pensée historique. La seconde concerne la nécessité de ne pas enfermer les élèves dans leurs identités présumées, de ne jamais essentialiser ces identités en négligeant leur caractère pluriel et le bricolage qui les caractérise (2005, p. 31).

Autrement dit, Heimberg propose d'aborder la problématique de l'altérité en classe d'histoire par l'enseignement d'une *pensée historique* et par le dépassement *des bricolages identitaires* des élèves. Rappelons, en effet, qu'une particularité des classes d'école contemporaines réside dans leur multiculturalisme.

Revenons sur ces deux propositions afin de les présenter plus en détail. Nous nous intéresserons donc, tout d'abord au concept de *pensée historique*¹², puis, nous passerons à la question

¹⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/alt%C3%A9rit%C3%A9/substantif>, consulté le 9 janvier 2022.

¹¹ <https://www.encyclopédie.fr/dictionnaire/alt%C3%A9rite>, consulté le 11 janvier 2021.

¹² Notons que l'expression de « pensée historique » ne fait pas consensus chez certains auteurs qui préfèrent celle de « pensée historienne ». « L'argumentaire de Ségol (1992) privilégie l'emploi de l'adjectif d'« historienne » à celui d'« historique » « lorsqu'il s'agit de qualifier le terme *pensée*, car cette distinction permet de différencier l'objet (passé) de l'histoire et le sujet (présent) de l'histoire ». <https://ledidacticien.com/2015/07/14/mais-quest-ce-quau-juste-la-pensee-historienne/>, consulté le 4 février 2022.

Dans le cadre de ce travail, nous reprendrons les deux expressions, selon les préférences des auteurs sur lesquels nous nous étayerons.

du *caractère pluriel* des identités des élèves en étudiant l'importance de l'histoire enseigné dans un contexte multiculturel.

2.1.2.1 La pensée historienne ou historique : un nouveau mode de raisonnement

Commençons par définir le premier concept en reprenant les termes de Desnos (2013) : « [l]a pensée historique est ce mode particulier d'interpréter et d'évaluer le passé et ses résidus de même que les récits historiques ou mythologiques élaborés par des groupes particuliers » (p. 2). L'auteur précise aussi que « [c]e mode de pensée se traduit en six concepts qui sont propres à [la] discipline [de l'histoire] : importance historique, appel aux sources et interprétation, continuité et changement, cause et conséquence, perspective historique [et] jugement éthique » (Desnos, 2013, p. 5). En ce qui concerne leur mise en pratique, ces concepts peuvent être associés à des savoir-faire « que l'on peut enseigner à nos élèves [afin] qu'ils apprennent à réfléchir au moyen d'une pensée historique » (Longchamp & Oppliger, 2018, p. 32). Foster (2018) explique que « [l]'acquisition d'une pensée historique devrait permettre aux élèves d'exercer un jugement progressivement empreint de complexité, tout en favorisant la décentration, les nuances et l'esprit critique d'un futur citoyen avec son propre système explicatif » (p. 9). Les visées du PER, en ce qui concerne les Sciences humaines et sociales, s'inscrivent dans cette perspective :

[E]lles demandent de « développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP, 2010, p. 43 cité dans Foster, 2018, p. 9).

Ce souci d'enseigner une *pensée historique* – autour de laquelle s'articulent les objectifs du PER – témoigne de la nécessité de prendre en compte l'évolution des sociétés. Cette prise de conscience concerne les sciences de l'éducation en général et la didactique de l'histoire en particulier, en effet, selon Heimberg (2005) :

L'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle est également placé devant la nécessité de faire varier les échelles de références de ses réflexions et de ses thématiques. Et de ne pas s'enfermer dans une approche nationale confinée, relevant le plus souvent d'un point de vue partiel et discutable (p. 25).

Heimberg (2005) étaye le concept de décentration – inhérent à la pensée historique – en proposant l'adoption d'un « regard dense de l'histoire » :

[Ce regard dense de l'histoire doit] faire varier ses focales d'observation et ... se déployer à des échelles différentes, sans jamais oublier cette échelle mondiale qui unit toute l'humanité [et] va dans le sens de permettre une meilleure intégration des migrants par le biais de l'enseignement (p. 25).

L'acquisition d'une *pensée historique* converge donc vers de nombreux enjeux sociaux contemporains (tels que l'intégration des migrants). Pourtant, enseigner l'histoire en adoptant une perspective *mondiale* n'est ni naturel ni automatique, comme l'explique Heimberg (2005) :

L'idée même d'histoire globale ne va pas de soi, d'une part parce qu'elle rompt avec le très lourd héritage de la tradition des histoires nationales, d'autre part parce que le sujet est immense et comprend un grand nombre de pages blanches (p. 27).

L'adoption d'une *perspective mondiale* dans le cadre de *l'enseignement de l'histoire* semble pourtant nécessaire puisqu'elle permet, entre autres, d'appréhender la question des « subalternes ». Au début des années 1980, ce terme « a été utilisé par un courant d'historiens indiens, autour des « Subaltern Studies », dans la perspective de la construction d'une histoire affranchie de tout déterminisme européocentré » (Heimberg, 2005, p. 27). Suite à l'émergence de ce courant, il semble indéniable que la problématique « du rapport à l'autre et du multiculturalisme » doit être soulevée par l'histoire et incluse dans son enseignement. Intégrer cette problématique « c'est faire en sorte que cette discipline exerce un regard dense sur les sociétés qu'elle étudie » (Heimberg, 2005, p. 21).

2.1.2.2. Les sociétés multiculturelles : de l'héritage d'une mémoire au devoir de l'histoire

Dans la partie introductive et contextuelle de ce travail, nous avons présenté le multiculturalisme des sociétés comme un défi pour l'enseignement du *fait colonial*¹³. Revenons plus précisément sur un enjeu de l'histoire enseignée dans ce contexte. Il s'agit de « faciliter l'adhésion des futurs citoyens » (Lantheaume, 2007, p. 3). Cet objectif se retrouve également dans le PER¹⁴, et pourtant, il se heurte à un certain nombre de contraintes :

[D]ans un contexte marqué par une ... grande hétérogénéité culturelle du public scolaire, des mémoires conflictuelles, la relégation sociale et politique[,] une partie de la population issue de l'immigration et ... leurs enfants effectu[e]nt des bricolages identitaires à partir d'autres ressources que celles de l'histoire scolaire (Lantheaume, 2007, p. 3).

Autrement dit, l'objectif de faciliter l'adhésion des futurs citoyens se voit fourvoyé par certaines éventuelles conséquences du multiculturalisme et de l'immigration. Les propos de Lantheaume sont particulièrement résonnants dans le contexte socio-politique français. Il est vrai qu'en Suisse, les problématiques autour de l'hétérogénéité sociale semblent moins criantes. Cela dit, elles ne sont pas inexistantes pour autant : des mémoires contradictoires peuvent également se heurter et les nouvelles générations issues de l'immigration doivent également trouver leur(s) identité(s).

Pour contrecarrer ces contraintes, l'enseignement de l'histoire occupe un rôle essentiel. Qu'il s'agisse de la Suisse ou de la France, « [d]ans un État de droit et une nation démocratique, c'est le devoir d'histoire et non le devoir de mémoire qui forme le citoyen » (Joutard, 1998, cité dans Lantheaume, 2007, p. 3). Et, dans ce contexte, « l'enseignement de l'histoire a la tâche délicate de construire un récit public alors que chaque groupe aspire à voir son point de vue être dominant ou, à tout le moins, être pris en compte » (Lantheaume, 2007, p. 3). Ainsi, dans une démarche d'ouverture à l'autre et de prise en compte du multiculturalisme des élèves, nous postulons, à la suite de Santelli et Gilbert (2009) que « [c]e qui prévaut dans l'histoire enseignée est d'assumer [, de soutenir et de renforcer] la convergence des mémoires multiples vers une mémoire porteuse d'une identité commune » (p. 5). Et pour ce faire, la

¹³ cf. point 1.2.2 Une société multiculturelle héritière du *fait colonial* : quelle transmission ?

¹⁴ Nous l'avons évoqué dans la partie introductive et contextuelle, p. 10, citation de Foster, 2018, p. 8

pensée historique semble une méthode judicieuse à adopter. En effet, les biais ethnocentriques doivent absolument être éradiqués de l'enseignement d'histoire afin que la construction d'une identité commune, en dépit de mémoires multiples, puisse être bâtie.

2.2 LE MANUEL SCOLAIRE : ENTRE VECTEUR IDÉOLOGIQUE ET OUTIL D'APPRENTISSAGE

Le manuel est un outil incontournable du monde de l'éducation. Nous commencerons par le définir en mentionnant ses objectifs (2.2.1). Nous évoquerons également la manière dont il peut ou il devrait être exploité par les enseignants, notamment, en Suisse romande (2.2.2). Enfin, nous présenterons les conséquences de l'utilisation du manuel dans le cadre de l'enseignement de l'histoire sur la manière d'appréhender l'altérité (2.2.3).

2.2.1 Le manuel : support du programme et miroir de la société aux échos variés

Moniot (1993) observe que la critique des manuels scolaires est un genre ancien et récurrent (p. 200). Laville (2001) remarque également que « dans la recherche en éducation historique, le champ de l'analyse des programmes et des manuels est un des champs les plus fréquentés » (cité dans Le Marec, p. 1). Notre étude s'inscrit donc bien dans les préoccupations classiques de la recherche en science de l'éducation.

Commençons par nous intéresser à ce qui définit le manuel. Pour Choppin (1980), à l'origine le manuel se présente « comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné » (cité dans Champy & Etévé, 1994, p. 666). Ce « répertoire de textes [est] diffusé auprès des élèves, de leurs familles, et des équipes pédagogiques » (Noiriel, 1994, p. 119). Comme l'explique Lucas (2001), « le manuel scolaire est multipolaire : il est le point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes » (p. 235). Pour reprendre Choppin (1980), le manuel peut donc être considéré comme un « condensé de la société qui l'a produit ... dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société » (p. 1). « Depuis la fin du XIXe siècle, [le manuel] désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent [les connaissances] qui sont exigées par les programmes scolaires » (Champy & Etévé, 1994, p. 666). Emanant d'un contexte institutionnalisé, les manuels scolaires « reflètent les initiatives, les grandes lignes qui viennent d'en haut, par le biais des instructions officielles et autres documents d'accompagnement des programmes » (Lemaire, 2005, p. 95). Nous avons pu constater que c'était également le cas en Suisse romande puisque la CIIP régleme la conception des MER qui visent à répondre aux exigences du PER.

Les manuels scolaires s'inscrivent donc dans un cadre institutionnel rigoureux, et pour cause, comme le souligne Lanier (2009) : « les livres d'école ne sont pas ces objets banals et approximatifs qui s'effacent sans lendemain des mémoires adultes. Jouant un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires, ils sont des acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. Leur étude donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi les préjugés qu'une société véhicule » (Verdelhan-Bourgade & al., 2007, cité dans Lanier, 2009, p. 2). Dans cette perspective, si on s'intéresse particulièrement aux manuels scolaires d'histoire, Lantheaume (2007) propose de les envisager « comme des constructions sociales et comme des vecteurs d'une politique du passé » (p. 2). De plus, ils sont

mus « par un double objectif : la transmission patrimoniale doublée plus récemment de la formation du sens critique des élèves » (Lantheaume, 2007, p. 2). Concernant les manuels *d'histoire*, Riemenschneider (1984) postule qu'ils « ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer » (p. 72). Le *fait colonial*, par sa rémanence et sa récence, fait donc particulièrement écho à ces propos : les élèves abordent cette thématique à l'école, non pas *ex nihilo*, mais en amenant un certain nombre de représentations qui leur sont propres (selon leurs origines, leur contexte familial, etc.). Riemenschneider (1984) le confirme, « les manuels peuvent avoir un effet de renforcement, mais qui est toujours secondaire à une prédisposition créée en dehors de l'école et de son enseignement » (p. 72). Bachelard (1938/1999) écrivait d'ailleurs que « quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte » (p. 17).

2.2.2 Exploitation du manuel par les enseignants

Dans leur pratique professionnelle en Suisse romande, les enseignants sont tenus d'utiliser les MER et de suivre les directives du PER. Le projet d'harmonisation des méthodes et des objectifs à l'échelle romande constitue la pierre angulaire du projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS). D'après Vargas (2006), la plupart des enseignants témoignent d'une certaine manière, d'« une sorte de foi naïve en la qualité des ouvrages qui leur sont présentés, sans doute parce que ce sont d'autres enseignants qui en sont les auteurs, et qu'il serait mal-séant de suspecter la compétence disciplinaire et pédagogique de collègues-auteurs » (p. 15). Par ailleurs, la réalité de la pratique professionnelle de l'enseignant fait que s'il « n'a pas toujours le temps de préparer ses fiches à partir de ses seuls savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques » (Vargas, 2006, p. 18), l'exploitation d'un manuel officiel, comme celui des MER, peut lui servir de béquille. Il permet indéniablement un gain de temps dans la préparation des cours (Mettoudi & Duchaufour, 2001; Bucheton, 1999, cité dans Mejri, 2019, p. 65). De surcroît, l'histoire est une discipline si vaste et si dense qu'il est impossible, pour un enseignant, d'être un expert absolu dans tous les sujets. Aussi, « quand un enseignant n'est pas spécialiste dans la discipline qu'il aborde en classe, le manuel [et/]ou le fichier deviennent pour lui un recours quotidien ; ils offrent un soutien théorique et constituent une mine didactique » (Mettoudi & Duchaufour, 2001, p. 62). Il est indéniable qu'en gagnant de l'expérience, l'enseignant abordera les thèmes du programme avec plus d'aisance et d'expertise. Cela dit, un manuel – *a fortiori* officiel – peut apparaître comme une planche de salut pour des enseignants en début de pratique ou lorsqu'ils sont confrontés à des sujets sensibles à « caractère ethnique ou international » (Mc Andrew & Oueslati, 2010, p. 9, cité dans Mejri, 2019, p. 65). Et c'est dans ce cadre que s'inscrit l'enseignement du *fait colonial*.

Pourtant et indubitablement, le manuel scolaire ne prétend pas être parfait ; ce sont précisément ses « imperfections [qui] justifient [le rôle] de l'enseignant [et] le déploiement de ses compétences didactio-pédagogiques » (Vargas, 2006, p. 15). Le regard critique que pose l'enseignant sur le manuel s'avère donc indispensable, à plus forte raison, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire où l'analyse des sources fait intrinsèquement partie de la démarche didactique. Cette prise de distance critique est d'autant plus nécessaire qu'aux yeux des élèves, le manuel « est perçu comme une valeur sûre, lieu où sont déposées des vérités incontestables » (Vargas, 2006, p. 15), et « fait foi, avec la même infaillibilité que celle qu'on prête aux dictionnaires » (Plane, 1999, p. 72, cité dans Mejri, 2019, p. 65). Cela dit, bien entendu,

cette conception transmissive du modèle d'enseignement présente également ses limites ; comme nous le disions précédemment, de nombreux facteurs peuvent influencer le niveau d'adhésion d'un élève aux savoirs dispensés par le manuel, parmi lesquels, ses représentations préexistantes sur le thème en question, son esprit critique, la manière dont l'enseignant va amener la matière, etc.

2.2.3 Conséquences du manuel sur l'appréhension de l'altérité

Concernant l'impact potentiel des manuels scolaires, nous nous étayons sur l'affirmation de Lanier selon laquelle « [c]e qui est transmis par les manuels, et plus largement par l'école, marque les enfants pour longtemps, prend place dans la construction de leur personne et a de réelles répercussions sur leur vision du monde et de l'autre » (2008, p. 2). Cette incidence du manuel scolaire sur la vision que les jeunes nourrissent de l'altérité semble encore s'intensifier dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. En effet, Ferro déclare que « l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-même, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière » (1986, p. 7). En considérant les répercussions potentielles de ce qu'il dispense, l'enseignant, *a fortiori* d'histoire, doit nécessairement se demander : « Quelle est la vision de l'autre qui ressort de ces manuels et dont les enfants vont se servir pour se construire et trouver leur place dans cette société ? » (Lanier, 2008, p. 2).

La vision de l'autre et de soi relève souvent de constructions ethnocentrées. A la lumière des apports théoriques de nos auteurs de référence précédemment cités, il semble problématique que ces biais altèrent les contenus des manuels. Aussi, notre travail vise à analyser l'ethnocentrisme dans le chapitre du MER consacré à la colonisation de l'Afrique. D'ailleurs, en ce qui concerne plus précisément l'enseignement de la *colonisation* le contenu des manuels et les séquences d'enseignement posent un problème selon Chenntouf (2008). En effet, pour cet auteur, « [l]a transposition didactique ne doit pas se traduire par une trop grande simplification de la complexité du fait et de l'événement colonial » (p. 160). En outre, Chenntouf (2008) pointe un autre problème lié à la documentation utilisée en classe ou dans les manuels. Il explique qu'« [e]lle est abondante mais produite en grande partie par le colonisateur. Elle doit [donc] être rééquilibrée par les points de vue des colonisés. La disponibilité de documents d'origine coloniale a pour conséquence d'occulter les voix des colonisés » (Chenntouf, 2008, p. 161). Ainsi, l'analyse des sources utilisées en classe – telles que le manuel – est particulièrement importante dans l'enseignement du *fait colonial*, notamment pour contrecarrer des biais ethnocentriques.

III. Enquête

A l'aune des éléments introductifs, contextuels et théoriques amenés par les parties précédentes, nous sommes en mesure de revenir plus spécifiquement sur la *question de recherche* de ce travail et la présenter de manière plus aboutie (3.1). Dans la seconde section, nous circonscrivons ce travail au niveau du sujet d'étude et du corpus (3.2). Ensuite, dans la troisième section, nous nous attèlerons à une présentation du *corpus* exploité pour l'analyse (3.3). Puis, nous reviendrons sur les *deux hypothèses* émises pour répondre à la question de recherche. Nous définirons les *concepts* sur lesquels elles reposent, mais également les *indicateurs* retenus pour l'analyse (3.3).

3.1 PRÉSENTATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche de ce travail interroge la présence de *biais ethnocentriques* dans les discours du manuel d'histoire de 10^e année. Dans le cadre de cette section, nous commencerons par définir le concept d'ethnocentrisme et présenter ses composantes : l'endogroupe et l'exogroupe sur lesquelles se fondent les deux hypothèses de ce travail (3.1.1). Ensuite, nous présenterons les objectifs d'apprentissage édictés par le PER et les MER en ce qui concerne le chapitre qui nous intéresse. Cela nous permettra de confirmer le postulat affirmé dès l'introduction de ce travail, selon lequel ces objectifs promeuvent une ouverture à l'autre et une décentration (et sont donc à l'opposé de l'ethnocentrisme) (3.1.2).

3.1.1 Au cœur de l'ethnocentrisme : l'endogroupe *versus* l'exogroupe

La question de recherche de ce travail s'articule autour du concept d'ethnocentrisme. Commençons par rappeler à quoi il renvoie : l'ethnocentrisme est « un comportement social et une attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier ou à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples ¹⁵ ». A l'aune de cette définition, nous considérons les *biais ethnocentriques* comme le corollaire des deux éléments dichotomiques suivants : d'un côté une valorisation de *l'endogroupe* et de l'autre, une représentation stéréotypée de *l'exogroupe*. Nous pouvons également affirmer que la Suisse appartient au groupe *racial* et *géographique* des Européens. Et un grand nombre de ces derniers est constitué de ressortissants d'ex-puissances impériales.

Dans la perspective du *fait colonial* et en vue de répondre à la problématique interrogeant la présence de biais ethnocentriques dans les discours du manuel, nous avons réinvesti cette dichotomie qui oppose *l'endogroupe* et *l'exogroupe* pour formuler les hypothèses de ce travail. La première postule que les discours du manuel construisent une image discursive *positive* de la puissance coloniale (endogroupe). La seconde émet l'idée que les discours reproduisent une image *stéréotypée* de l'altérité, en l'occurrence, les populations colonisées (l'exogroupe).

¹⁵ Définition CNTRL « ethnocentrisme » : <https://www.cnrtl.fr/definition/ethnocentrisme#:~:text=ethnocentrisme%20%2C%20subst.,qui%20concerne%20les%20autres%20peuples%20%C2%BB>.

3.1.2 Présentation des objectifs du PER et des MER : volition anti-ethnocentrique

Nous l'avons déjà vu dans les parties précédemment présentées, les objectifs du PER et des MER prétendent proposer une ouverture aux autres civilisations et adopter une approche qui n'est pas uniquement centrée sur l'Europe. Ils sont conformes à la démarche « pensée historique » qui constitue le nouveau paradigme de l'histoire enseignée. « Quant à la colonisation, elle est traitée tant du point de vue des colonisés que celui des colonisateurs », assure Foster (2018, p. 8). La perspective ambitionnée par le PER et les MER s'inscrit donc à l'opposé d'un enseignement ethnocentré, mais comment cette perspective s'exprime-t-elle concrètement dans les objectifs d'apprentissage ? Comment ceux-ci sont-ils formulés ? Nous proposons à présent de passer en revue les objectifs qui semblent particulièrement emblématiques de cette ambition de lutter contre les biais ethnocentriques par l'ouverture aux autres et la décentration.

Objectifs d'apprentissage du MER¹⁶ :

- Comparer le regard que les colons et les colonisés portent les uns sur les autres.
- Déterminer les principales caractéristiques du système colonial.

Transversal :

Analyser et comparer les représentations que chacun se fait de l'Autre¹⁷.

En ce qui concerne les objectifs du PER, ils s'inscrivent également dans cette démarche anti-ethnocentrique, comme en témoigne la visée prioritaire en ce qui concerne la discipline de l'histoire.

Visée prioritaire du PER¹⁸ :

Identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social aux autres et au monde.

Reste à savoir si les contenus des MER sont en adéquation avec ce souci d'ouverture et de réflexion critique qui s'inscrit dans la nouvelle orientation de l'enseignement de l'histoire. Aussi, notre question de recherche consiste à déterminer si les discours du chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e année « Regards sur la colonisation : Exemple de l'Afrique » comportent des biais ethnocentriques. Afin d'y répondre, nous émettrons deux *hypothèses* directement corrélées à la définition de l'ethnocentrisme. La première consiste à analyser si les discours du manuel construisent une image valorisante de la puissance coloniale. Il s'agit par conséquent d'une problématique relative à *l'ethos* du locuteur. En effet, même si la Suisse n'a pas officiellement constitué une puissance impérialiste, son implication dans le système colonial constitue un fait notoire¹⁹. Aussi, au regard de la définition de l'ethnocentrisme évoquée précédemment, il s'agit de l'acception qui se rapporte à une surestimation de son groupe géographique. La seconde hypothèse postulée vise à étudier si les discours du manuel réitèrent

¹⁶ Cf. p. 145 du manuel

¹⁷ Nous n'avons pas repris le choix typographique des rédacteurs du manuel d'utiliser une majuscule pour écrire le « A » de « Autre ».

¹⁸ Source de l'objectif du PER, discipline de l'histoire, cycle 3 : plandetudes.ch

¹⁹ Nous reviendrons plus tard sur la question de l'ethos du locuteur helvète : (cf. 3.4.1 la Suisse dans l'endogroupe des ex-puissances coloniales, p. 33)

une image de l'autre (en l'occurrence, des Africains colonisés) *exotisée* (et, donc, par conséquent, stéréotypée). En effet, si on reprend la définition de l'ethnocentrisme, ce terme signifie la possible construction de préjugés vis-à-vis du groupe dont on ne fait pas partie. Dans notre analyse, nous devrions bien entendu éviter le piège du biais d'anachronisme que Lucien Febvre considère comme « le péché des péchés » de l'historien (cité dans Minder, 2011, p. 403). En effet, (et l'étude de Minder le confirme (2011)) c'est une réalité historique indéniable : la société coloniale suisse avait une conception extrêmement biaisée et stéréotypée des populations colonisées. Or, dans le cadre de la nouvelle démarche historique adoptée par le PER et les MER, les discours du manuel devraient immanquablement amener les lecteurs à réfuter et à déconstruire cette conception et, en aucun cas, à la renouveler.

3.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE : DÉLIMITATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Nonobstant notre ambition de mener une étude qui soit à la fois pertinente et probante, notre travail se heurte à un certain nombre de limites que nous proposons de dresser dans les sections ci-dessous. Nous commencerons par limiter notre *sujet* dans son ampleur thématique (3.2.1), puis nous délimiterons la *taille du corpus* (3.2.2).

3.2.1 Limitation du sujet : le *fait colonial*

La colonisation se définit par « [l']occupation, [l']exploitation [et la] mise en tutelle d'un territoire sous-développé et sous-peuplé par les ressortissants d'une métropole ²⁰ ». Mais, au-delà du terme, le concept historique de colonisation renvoie à une période chronologique bien précise.

Lorsqu'on évoque « la colonisation », il est fréquent de penser immédiatement aux empires coloniaux des XIX^e et XX^e siècles. Pourtant, cette histoire est bien plus ancienne et, sans remonter jusqu'aux colonies antiques, un mouvement d'expansion impériale d'une ampleur sans précédent s'est développé à partir de l'Occident dès le XVI^e siècle. C'est même cette nouvelle étape dans l'histoire de la mondialisation qui détermine, conventionnellement, les débuts de la « période moderne » dans l'historiographie occidentale, à la suite de la découverte de nouveaux mondes pour les Européens (Suremain et al., 2016, p. 17).

Dans le cadre de ce travail, et à l'aune de cette circonscription chronologique de la colonisation, notre travail (essentiellement pour des raisons de temps) ne se focalisera que sur *une partie* de ce qui est communément appelé le *fait colonial*. Ce concept « recoupe [notamment] les thématiques de la traite atlantique et de l'esclavage » (De Cock, p. 12). Plus précisément, il renvoie à une triple réalité historique postulée par De Cock (2018) :

- Le projet de s'emparer par la violence de territoires au nom de justifications économiques, géopolitiques, et morales ;
- Les réalisations, qui comprennent aussi bien les modalités de prise de possession que la « situation coloniale » (Balandier, 1951), à savoir la coexistence colons / colonisés sous toutes ses formes (domination, soumission, coopération, révoltes, etc.). C'est ici qu'intervient l'esclavage colonial comme l'accaparement par la violence de terres indigènes et

²⁰ Définition CNRTL « colonisation » : <https://www.cnrtl.fr/definition/colonisation>

- l'exploitation de ces terres avec une domination extrême d'individus réduits à l'obéissance ;
- Le dénouement, à savoir les décolonisations et indépendances (p. 12).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons aux deux premières phases du *fait colonial*, et non pas à la question des décolonisations et indépendances²¹. Précisons encore qu'en ce qui concerne ces deux premières phases, nous nous focaliserons sur le chapitre 10 consacré à la colonisation (« Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique »). Si nous avions voulu effectuer une étude exhaustive de l'enseignement du *fait colonial* en 10^e année, nous aurions également dû procéder à l'analyse du chapitre 3 du manuel de 10^e H « l'Europe à la rencontre du monde » (pp. 34-49) qui porte notamment sur la conquête des Amériques par les Européens. Or, le traitement de ces différents chapitres aurait altéré l'homogénéité du corpus. De plus, l'inclusion de ces autres chapitres devrait être réalisée dans le cadre d'une recherche plus élargie.

3.2.2 Limitation du corpus : Le chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e année

Bien entendu, suivre les recommandations du PER et utiliser les MER ne consiste pas uniquement en une lecture des discours du manuel. À l'intérieur même du manuel, les documents textuels et iconographiques, ont une incidence certaine sur le sens de la séquence. Autrement dit, le *contenu* du manuel – autre que les discours – peut potentiellement²² modifier le message final en nuancant, étoffant ou précisant les énoncés présents dans les *discours*. La focalisation de notre travail sur la seule dimension discursive du manuel constitue donc une *limite* de notre recherche. Elle constitue le corollaire de limites de temps, d'ampleur, mais aussi d'un choix d'homogénéité méthodologique dans le traitement du corpus. Outre le manuel, les MER comportent également un *fichier de l'élève* qui propose des exercices à réaliser par les élèves et qui influence également les potentiels apprentissages. De plus, les MER sont aussi composés par toute une série de ressources mises à disposition de l'enseignant et qui se trouve en ligne²³ : un guide didactique, des articles de journaux, des vidéos, etc.

Dans le cadre d'un travail d'une plus grande ampleur, nous aurions aimé pouvoir intégrer toutes les ressources qui constituent les MER dans notre corpus d'analyse : fichier de l'élève, ressources en ligne, guide didactique, etc. Or, étant limités par le cadre d'un mémoire de Master, nous avons préféré cibler notre focalisation sur un corpus homogène constitué uniquement par les énoncés (discours) du manuel. En effet, toutes les ressources extra-manuel, succinctement présentées précédemment, recèlent d'un intérêt indéniable et peuvent venir nuancer certaines orientations des discours du manuel. Or, contrairement au manuel et au fichier de l'élève, les apprenants ne peuvent pas avoir accès à ces ressources externes de manière autonome. Leur accès à ces dernières est tributaire du choix de l'enseignant de les utiliser ou non pour sa séquence.

Il n'en va pas de même pour les ressources distribuées aux élèves : chaque élève se voit attribuer un manuel en début d'année ainsi qu'un fichier de l'élève²⁴. Ces ressources sont à leur

²¹ Sujet traité dans le manuel de 11^e HarmoS.

²² Pour en être sûr, il faudrait pouvoir étudier le contenu documentaire et iconographique de ce chapitre à l'aune de notre problématique, mais cela n'a pas encore été fait.

²³ www.plandetudes.ch

²⁴ Le fichier de l'élève est un recueil d'exercices.

disposition durant toute l'année scolaire. En ce qui concerne le fichier de l'élève, il est également relativement tributaire des choix de l'enseignant qui décide des activités à réaliser. Bien qu'étant en leur possession, il semble relativement rare de voir des élèves se lancer d'eux-mêmes dans la réalisation d'exercices sans la demande explicite de l'enseignant. Le manuel doit être recouvert (pour garantir sa postérité) et sera donc voué à être transporté chez les élèves (pour être recouvert et/ou pour la révision des évaluations par exemple). Ces derniers, et peut-être également leurs parents, vont le feuilleter²⁵, indépendamment des leçons et des séquences données par l'enseignant. Ils ont donc un accès direct à ce contenu : énoncés du manuel et documents. Les discours du manuel détiennent une valeur intrinsèque : l'effacement énonciatif²⁶, c'est-à-dire le fait qu'on ne connaisse pas le nom de l'auteur de chaque énoncé - leur donne une aura de neutralité et un statut de savoir encyclopédique. Ainsi, ils n'ont pas une propension à être remis en cause. Contrairement aux documents présentés – qui possèdent ostensiblement un statut de sources *externes* (et donc discutables) – les discours du manuel se soustraient aisément à leur statut de source d'informations et apparaissent plutôt comme une ressource d'un savoir consensuel et incontestable. Il en va donc du devoir de l'enseignant, *a fortiori*, d'histoire, d'interroger, d'analyser, voire de déconstruire ces discours.

3.3 PRÉSENTATION DU CORPUS

Le chapitre qui constitue l'objet de notre étude est le 10^{ème} du manuel de 10e H, intitulé « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique ». Il s'inscrit dans la deuxième partie du manuel consacré à la période allant du XVIII^e au XIX^e siècle²⁷. Pour des raisons évoquées précédemment, notre travail portera uniquement sur ce chapitre. Il est constitué des pages 144 à 159 : il en compte donc 15.

Notre étude se focalisera uniquement sur les *discours* du manuel, c'est-à-dire sur les *énoncés* qui ont été rédigés par les auteurs du manuel²⁸. Comme déjà évoqué, faute de temps et de moyens dans le cadre de ce mémoire, nous ne prendrons pas en considération les *documents présentés* par le manuel, qu'il s'agisse de graphiques, de cartes, de frises chronologiques, des textes de sources primaires²⁹ (extraits de journaux, témoignages, etc.) ou encore d'images (photographies, gravures, portraits). Notons que, contrairement aux *discours* du manuel, les *documents* se distinguent par le fait d'être numérotés (de 1 à 50, cf. page suivante : tableau). Précisons que ces *documents* et les *énoncés discursifs* du manuel ne se situent pas sur le même niveau d'analyse. Aussi, afin de constituer un corpus homogène et ciblé, nous ne nous

²⁵ D'autant plus que les manuels des MER sont esthétiquement attrayants : bien colorés, illustrés sur un papier glacé de bonne qualité.

²⁶ Nous reviendrons sur la notion d'« effacement énonciatif » de manière plus précise et détaillée dans la section 3.3.1.1 (Partie Enquête)

²⁷ La première partie du manuel est consacrée à la période allant du X^e au XVII^e siècle, tandis que la dernière présente un thème transversal « A travers le temps ».

²⁸ Cf. **Annexe 2** : Page rédactionnel du manuel (2^e de couverture)

²⁹ « Les **sources primaires** sont des documents ou des objets physiques qui ont été créés durant la période à l'étude. Par conséquent, ces sources nous fournissent une vue de première main ou de l'intérieur de l'événement en question. »

<https://quai21.ca/blog/jan-raska/la-pensee-historique-3-utiliser-des-sources-primaires#footnote-1> / consulté le 29 janvier 2022

intéresserons qu'aux *énoncés*, autrement dit, aux *discours* du manuel qui constituent des sources dites *secondaires*³⁰.

Les seules énonciations discursives du manuel que nous n'engloberons pas dans notre corpus sont les légendes des images. Puisqu'elles sont corrélées à ces dernières, il ne serait pas pertinent de les analyser indépendamment les unes des autres. Les énoncés discursifs de notre objet d'analyse est composé d'un corpus de 1'858 mots constituant 102 phrases. La première page (p. 144) propose une illustration des continents africains et européens en dessous de laquelle est dressée une frise chronologique (1700-1960). La seconde page (145) présente les apprentissages visés par le thème. La troisième page introductive (p. 146) est consacrée à cinq illustrations de l'époque coloniale. Une brève légende présente ces représentations et indique leur date. A partir de la page 147 commence *l'énonciation discursive* du chapitre à proprement parler : sous la reprise du titre « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique », un préambule contextualise le thème. En dessous, deux cartes présentent les empires coloniaux, respectivement, au début du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Dans la suite du chapitre (pp. 148 à 159), chaque double-page est introduite par un sous-chapitre et ce dernier est ensuite divisé en différentes parties :

Sous-chapitres : *nombre de phrases :	Sous-parties *nombre de phrases :	N° de p.	Documents : (i = iconographique, t = textuel)
(Introduction)	<i>Texte</i> *9	p. 147	
L'esclavage *7	<i>Un système à grande échelle</i> *2	p. 148	1 (i : c), 2 (i : g), 3 (t), 4 (i)
	<i>Un sujet qui fait débat</i> *2 <i>Abolition : des paroles et des actes ?</i> *7	p. 149	5 (t), 6 (t), 7 (i), 8 (t)
À la conquête de l'Afrique	<i>Texte</i> *7	p. 150	9 (t), 10 (i), 11 (i), 12 (t)
	<i>Les réactions locales</i> *4 <i>L'administration coloniale</i> *9	p. 151	13 (i), 14 (t), 15 (i), 16 (i)
L'attrait de l'Afrique	<i>Texte</i> *5	p. 152	17 (t & i), 18 (i), 19 (i), 20 (t)

³⁰ « Les **sources secondaires** diffèrent des sources primaires en ce qu'elles analysent et interprètent les sources primaires. Ces sources sont souvent produites après qu'une longue période temporelle se soit écoulée depuis l'événement à l'étude », <https://quai21.ca/blog/jan-raska/la-pensee-historique-3-utiliser-des-sources-primaires#footnote-1> / consulté le 29 janvier 2022

	<i>Texte</i> *7	p. 153	21 (t), 22 (i), 23 (i), 24 (i), 25 (t)
Exploiter les colonies	<i>Texte</i> *10	p. 154	26 (i : c), 27 (t), 28 (t & i)
	<i>Les conditions de travail</i> <i>Pas de texte* (exception faite de la légende des documents)</i>	p. 155	29 (t), 30 (t), 31 (i), 32 (i), 33 (i), 34 (t)
La représentation de l'Autre	<i>Texte</i> *9	p. 156	35 (i), 36 (t), 37 (t), 38 (t)
	<i>Un spectacle exotique</i> *5 <i>Le regard des artistes</i> *3	p. 157	39 (t), 40 (i), 41 (i), 42 (t), 43 (i)
Regard africain sur le colonisateur et la colonisation	<i>Texte</i> *6	p. 158	44 (t), 45 (i), 46 (t), 47 (t)
	<i>Texte</i> *5	p. 159	48 (t), 49 (i), 50 (t)

Les énoncés du manuel constituant notre corpus final se trouvent en annexe de ce travail³¹.

³¹ Cf. **Annexe 3** : Présentation du corpus

3.4 PRÉSENTATION DES HYPOTHÈSES, DES CONCEPTS ET INDICATEURS

Nous allons revenir sur les deux hypothèses émises pour répondre à la question de recherche visant à savoir si des biais ethnocentriques sont observés dans le chapitre 10 « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique » du manuel d'histoire de 10^e année.

Une fois ces hypothèses rappelées, nous présenterons, pour chacune d'entre elles, le concept phare autour duquel elles s'articulent. Puis, nous présenterons également l'indicateur retenu et qui sera ensuite décliné en deux sous-questions de recherche pour chaque hypothèse. Mais avant cela, présentons les prémisses de la question de recherche, sur lesquelles se fondent le principe d'ethnocentrisme, et qui intègrent la Suisse dans l'endogroupe des ex-puissances coloniales.

3.4.1 Les prémisses des hypothèses : la Suisse dans l'endogroupe des ex-puissances coloniales

Pour répondre à la question visant à savoir si les discours du manuel comportaient-ils des *biais ethnocentriques*, nous avons émis deux hypothèses reprenant une dichotomie intrinsèquement liée à l'*ethnocentrisme*, en général, et au *fait colonial*, en particulier. Etant donné la définition de l'ethnocentrisme³², la première hypothèse se fonde sur la notion d'*endogroupe* et situe la Suisse du côté des anciennes puissances coloniales. Conséquemment, l'Helvétie partage l'image discursive de ces dernières dans les discours du manuel. La seconde hypothèse se fonde sur la notion d'*exogroupe*, et, selon cette dernière, les anciens colonisés constituent le groupe dont la Suisse ne fait pas partie : il s'agit donc de l'*altérité* pour les Helvètes (un groupe d'« autres »). Indépendamment de la question du passé colonial de la Suisse, la deuxième hypothèse ne requiert pas nécessairement d'explication quant à cette notion d'exogroupe. A l'aune de la définition de l'ethnocentrisme, il paraît relativement aisé de comprendre que les Helvètes ne se situent pas dans le même groupe *géographique* que les Africains. Il semble, en revanche, nécessaire de revenir sur les prémisses de la première hypothèse. D'autant plus que nous allons définir l'*ethos* comme le concept-clé autour duquel s'articule cette hypothèse. Et nous le verrons, l'*ethos* renvoie à l'image du locuteur. Par conséquent, nous postulons que les rédacteurs suisses du manuel d'histoire (qui constituent l'entité générique « locuteur ») partagent l'*ethos* (l'image discursive) des ex-puissances coloniales. Or, la Suisse n'a jamais possédé *officiellement* de colonies ou de territoires outre-mer. Alors, comment expliquer notre catégorisation ?

Notre choix d'inscrire la Suisse dans l'endogroupe des ex-puissances coloniales s'explique par les dernières recherches épistémologiques effectuées sur le sujet. Reprenons avec attention les conclusions révélatrices de l'étude réalisée par Patrick Minder (2011) intitulée « la Suisse coloniale³³ » (2011) :

³² Il définit « un comportement social et une attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples » (Définition CNTRL « ethnocentrisme » : <https://www.cnrtl.fr/definition/ethnocentrisme#:~:text=ethnocentrisme%20%2C%20subst.,qui%20concerne%20les%20autres%20peuples%20%C2%BB.>)

³³ Sous-titre : « Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939) »

Les faits s'imposent : sans posséder de territoires outre-mer, sans nourrir de politique expansionniste, sans encourager officiellement l'émigration et la création de colonies en Afrique, la Suisse construit et entretient un imaginaire colonial, reposant sur l'inégalité des races. L'existence d'un Empire n'a aucune incidence sur la propagation du message civilisateur, séduisant et rassurant pour la race blanche, qui se voit confirmée dans sa conviction d'appartenir à la communauté des nations supérieures. Les Suisses participent activement, ardemment pour certains, à la mise en valeur du projet civilisateur. Située au cœur d'une Europe nationaliste qui rêve de grandeur, la Suisse affirme par l'expression de son imaginaire colonial qu'elle partage le même destin et les mêmes desseins que ses voisins. En retrait, en retard et à regret, elle ne réussit pas à réaliser son empire, mais, elle appartient de toute son âme, par la pensée, à la race des colonisateurs (p. 405).

A l'aune de cette affirmation catégorique, corroborée par d'autres travaux³⁴, nous postulons donc l'appartenance de la Suisse aux ex-puissances coloniales, non pas par ses possessions territoriales (inexistantes), mais par son esprit, ses représentations, ses velléités, et – en un mot – son *ethos*.

3.4.2 Présentation de l'hypothèse 1

Concernant les discours du manuel d'histoire de 10^e année, chapitre 10, « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique » :

Les discours construisent une image positive de la puissance coloniale par le biais d'euphémismes.

3.4.2.1 Concept de l'hypothèse 1 : l'*ethos*

S'inscrivant dans la tradition aristotélicienne, les auteurs s'accordent généralement pour définir l'*ethos* comme l'image que le locuteur produit de lui-même dans son discours. Le but recherché est de disposer son auditoire de manière favorable à son égard. Amossy (1999) résume l'émergence de l'*ethos* par cette formule : « toute prise de parole implique la construction d'une image de soi » (p. 9).

Si l'on pose que toute prise de parole implique la projection d'une image de soi, on peut se demander ce qui se passe dans les discours qui ne sont pas proférés à la première personne » comme c'est le cas dans les manuels scolaires. Dans ce cas de figure, nous avons un (ou plusieurs) locuteur qui « parle sans jamais se désigner à la première personne ni utiliser un terme d'adresse à l'intention de son public virtuel (Amossy, 2010, p. 183).

Dans ce contexte, la question de la construction d'une image de soi par le discours n'est pas anodine. En effet, même avec une origine énonciative effacée, le locuteur demeure responsable de la prise en charge de son énoncé (Amossy, 2010, 183). De plus, « [l']*ethos*, ne l'oublions pas, a pour fonction première de rapporter le discours à une source fiable et à un locuteur digne de confiance » (Amossy, 2010, 185). Amossy (2010) souligne le fait que « [s]'il met en cause l'autorité de la parole, l'effacement énonciatif problématise aussi la responsabilité du locuteur » (p. 185). Dans le cas précis des manuels scolaires, la responsabilité du locuteur a tendance à être oubliée à cause de cet effacement énonciatif. Or, en ce qui concerne l'autorité du locuteur, elle est rarement remise en cause, malgré le camouflage de ce dernier.

³⁴ Voir notamment David, T., Etemad, B., Schaufelbuehl, J.-M., J.-M., La Suisse et l'esclavage des Noirs. Antipodes, 2005.

Rappelons qu'en ce qui concerne les discours, « tout énoncé est le résultat d'un acte d'énonciation [et] il renvoie nécessairement à une instance qui le profère » (Amossy, 2010, p. 186). Dans le cas des manuels, cette instance est dissimulée. Or, en tant qu'enseignant, *a fortiori* d'histoire, il est nécessaire de rappeler aux élèves que le manuel est une source, comme une autre, qui est le produit d'un ou de plusieurs créateurs. Ces derniers s'adressent à un public particulier constitué des élèves et des enseignants en première instance. Ainsi, les énoncés d'un manuel, comme tout discours, sont « par définition, virtuellement fait à la première personne » (Amossy, 2010, p. 186). En effet, même si les énoncés ne renvoient pas explicitement à un pronom « je », ils manifestent néanmoins « des traces de subjectivité plus ou moins discrètes. Il ne faut [donc] pas confondre la disparition du pronom personnel et l'absence de subjectivité » (Amossy, 2010, p. 186). Et cela, même lorsqu'il s'agit d'énoncés de manuels scolaires. « Il en ressort que là où le pronom « je » se dissimule, les marques linguistiques qui révèlent ses opinions, ses valeurs ou ses sentiments, non seulement, inscrivent sa subjectivité dans le discours, mais aussi projettent une image de sa personne » (Amossy, 2010, p. 187). « Même lorsqu'il simule la disparition *élocutoire*, un locuteur se laisse saisir dans ses énoncés. Il inscrit toujours des traces de subjectivité dans son discours, à partir desquelles s'esquisse une image de soi plus ou moins précise » (Amossy, 2010, p. 187). Naturellement, dans le cas des manuels scolaires tout comme pour d'autres ouvrages à prétention scientifique, « le refus d'inscrire son *moi* dans ses propos est aussi un indice » (Amossy, 2010, p. 187) : il résulte d'un choix et d'une stratégie de communication. Finalement, « l'ethos s'accommode parfaitement de ce que les sciences du langage appellent « effacement énonciatif », défini comme le gommage des marques de la présence du locuteur, donnant l'impression que celui-ci s'absente de son discours, comme si celui-ci se dévidait sans source apparente » (Amossy, 2010, p. 187).

Selon la théorie de Gille Philippe (2002, p. 8, cité dans Amossy, 2010, p. 187), les discours du manuel s'inscrivent dans la situation d'un *énonciateur* « *universel* » des *discours scientifiques ou théoriques*. C'est-à-dire qu'« [e]n tentant de rendre son discours aussi impersonnel que possible, le locuteur projette l'image d'un être soucieux d'objectivité » (Amossy, 2010, 187). En effet « [l]'un des bénéfices les plus reconnus de cette impersonnalité apparente est l'effet d'objectivité. L'évaluation est détachée du locuteur qui érige ainsi son appréciation personnelle en jugement de validité générale (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 151 cité dans Amossy, 2010, p. 188) ».

Cette illusion d'objectivité est notamment expliquée par Rabatel (2000) qui « souligne que ce qui apparaît comme inscrit dans le réel a plus de force de conviction que l'expression d'une opinion personnelle, toujours relative et faillible. Coupée de ses racines personnelles, la parole apparaît comme objective » (p. 243, cité dans Amossy, p. 188). Mais ces tentatives de s'effacer discursivement n'éradiquent ni la présentation de soi, ni l'ethos discursif. Au contraire, « [l]'effacement énonciatif donne ainsi naissance à un ensemble de stratégies discursives où l'ethos se construit indirectement et, parfois, subrepticement » (Amossy, 2010, p. 188).

3.4.2.2 Indicateur retenu pour l'hypothèse 1 : l'euphémisme

Pour résoudre cette hypothèse articulée autour du concept d'*ethos*, nous avons sélectionné l'euphémisme comme indicateur de traitement du corpus.

Commençons par une définition : « [l]e terme « euphémisme » provient du grec *euphèmos*, lui-même dérivé de l'adjectif *euphèmos*, « de bon augure »... Etymologiquement, l'euphémisme « dit bien » » (Jamet et Jobert, 2010, p. 12). Chez les anciens, l'euphémisme revêtait déjà une importance majeure dans la mesure où il permettait d'éviter un terme mal considéré. « Le passage par une forme euphémique revêtait ainsi une valeur positive en ce qu'elle permettait de conjurer le mauvais sort par la seule mention détournée d'une réalité jugée effrayante » (Jamet et Jobert, 2010, p. 12). En nous basant sur la définition de Dumarsais (rhétoricien qui a donné à ce terme son sens actuel), nous considérons l'euphémisme comme :

Une figure par laquelle on déguise des idées désagréables, odieuses ou tristes, sous des noms qui ne sont pas les noms propres de ces idées ; ils leur servent comme de voile, et ils en expriment en apparence de plus agréables, de moins choquantes, ou de plus honnêtes, selon le besoin. (1730, p. 158 cité dans Paissa, 2009, p. 74).

On constate que « l'euphémisme prend place dans bon nombre de dictionnaires de rhétorique, de poétique et/ou de stylistique, ce qui assoit sa légitimité de catégorie scientifique, en tant que « figure de rhétorique », « figure de pensée », « figure de style », « trope », etc. » (Krieg-Planque, 2004, p. 59). En effet, sans entrer dans les débats des linguistes, on constate que les spécialistes ne s'accordent pas quant à la classification de cette figure.

Morier définit l'euphémisme comme une « figure de pensée », Peyroutet l'interprète comme un cas particulier de litote, Gardes-Tamine l'inclut de nouveau parmi les tropes et, enfin, Bonhomme, en 2005, le range parmi les figures à pivot énonciatif, avec l'ironie, l'hyperbole et la litote³⁵ (Paissa, 2009, p. 72).

C'est que, comme l'expliquent Jamet et Jobert (2010), « [l]'euphémisme fait fi des classifications établies, et recourt à de multiples procédés : litote, hyperbole, périphrase, circonlocution, allusion, métoplasme, antiphrase, etc. En ce sens, c'est une figure macro-structurale qui n'obéit à aucune structure particulière » (p.12). En effet, comme Bacry (1992) le précise :

L'euphémisme, bien qu'il consiste en somme à remplacer un mot par un autre, n'est pas toujours considéré comme une véritable figure. En effet, au contraire d'une métaphore, d'une métonymie, d'une périphrase, il ne met pas en œuvre des moyens techniques qui lui seraient propres (p. 106).

L'euphémisme apparaît comme une figure incontournable de l'analyse discursive. En effet, « [n]on seulement l'intégralité des locuteurs l'utilise, mais il se trouve à tous les niveaux de langue et dans tous les registres ». Ainsi, « l'euphémisme n'est pas un phénomène essentiellement linguistique ... c'est un phénomène sociolinguistique, autrement dit l'expression linguistique d'un fait de société ; l'euphémisme est la manifestation d'un tabou » (Tournier, 1985, p. 261). L'euphémisme est donc intrinsèquement lié à la société qui le conçoit et reflète

³⁵ Henri Morier, Dictionnaire de poétique et de rhétorique, Paris, PUF, 1981. (6) Claude Peyroutet, Style et rhétorique, Paris, Nathan, 1994. (7) Joëlle Gardes-Tamine, La Rhétorique, Paris, Colin, 1996. (8) Marc Bonhomme, Pragmatique des figures du discours, Paris, Champion, 2005.

la manière dont cette dernière perçoit le réel et appréhende certains sujets (Otero Rossi, 2015, p. 33). Pour Paissa (2009), « l'euphémisme s'appuie sur un consensus de nature foncièrement extra-linguistique, qui se fonde sur l'axiologie, voire l'idéologie dominante d'une communauté de locuteurs » (p. 75). C'est précisément ce que nous tenterons d'analyser dans le cadre de cette hypothèse : l'euphémisme nous servira d'indicateur afin d'étudier si *l'idéologie dominante* d'une communauté de locuteurs (à l'origine de l'énonciation du manuel) s'exprime par des euphémismes afin d'enjoliver discursivement un sujet tabou (socialement), et, par conséquent valoriser son image discursive (qui est celle de la puissance coloniale européenne).

Contrairement aux euphémismes « normaux » qui ont une visée éthique (protéger l'autre du choc de la réalité dite de manière trop crue), dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons essentiellement aux euphémismes « politiquement corrects ». Ces derniers ont une portée morale car « une instance supérieure décide de ce qu'il faut dire et donc de ce qu'il faut taire, réintroduisant les tabous » (Jamet et Jobert, 2010, p. 14). Dans les faits « [i]l est en effet parfois peu aisé de décider si un terme ou une formulation est un euphémisme ou pas, ce que confirme Linfoot-Ham (2005, p. 228-229) » (Otero Rossi, 2015, p. 32). Cela s'explique notamment par le fait que ce n'est guère un terme employé qui est euphémique « en lui-même » : « c'est son utilisation discursive et le contexte qui le rendent euphémique » (Otero Rossi, 2015, p. 34). À ce sujet, Barcy (1992) note que « [l]'euphémisme fait partie de ces procédés ... qui ne se reconnaissent qu'à l'effet qu'ils produisent » (p. 105). Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons l'euphémisme comme l'indicateur d'un « décalage entre les faits incontestables (par exemple la mort de quelqu'un) et la version euphémisée de ces mêmes faits (par exemple : « il est parti pour un long voyage ») » (Sorlin, 2010, p. 1).

Zumthor (1953) propose deux types d'euphémismes principaux : le *lexical* (omission / abréviation / remplacement par un synonyme) et le *stylistique* (généralisation / adoucissement / négation apparente) (p. 178, cité dans Otero Rossi, 2015, p. 36). Si, pour Zumthor, le *premier* de ces ressorts renvoie à la langue courante (ou à de l'argot), et, le *second*, à du langage cultivé et littéraire, nous ne tiendrons pas compte de cette différenciation, dans le cadre de ce travail. En revanche, nous distinguerons, comme le suggère par Zumthor (1953), les euphémismes *lexicaux* des euphémismes *stylistiques* (p. 178, cité dans Otero Rossi, 2015, p. 36). Dans le cadre de cette distinction, l'analyse des euphémismes à laquelle nous nous prêterons demeura finalement assez libre. Mais cela renvoie également à l'essence même de l'euphémisme. Car, comme l'observe Otero Rossi : « [u]sant ainsi de moyens variables pour remplir son rôle, l'euphémisme s'appuie en fait sur diverses figures, en particulier sur celles du voisinage » (2015, p. 43).

Remarquons également, comme le fait Bolinger (1981) que « si les procédés auxquels recourt l'euphémisme sont initialement et principalement lexicaux, il ne faut pas sous-estimer les procédés grammaticaux » (p. 148, cité dans Otero Rossi, p. 43). Aussi, dans le cadre de notre analyse, nous nous intéresserons autant aux premiers (euphémismes lexicaux) qu'aux seconds (procédés grammaticaux). En utilisant l'euphémisme comme indicateur d'analyse pour notre corpus – dans le cadre de la première hypothèse de ce travail – nous procédons à ce qui se nomme un « jugement d'euphémisation » (Krieg-Planque, 2004, p. 59). Cette opération, décrite par Krieg-Planque, (2004) consiste à « désigner explicitement une formulation comme un « euphémisme » :

Il s'agit donc d'une opération par nature métadiscursive, qui peut se réaliser à travers des formes très diverses. ... Le jugement d'euphémisation relève prioritairement d'un commentaire qui porte sur le rapport « mot / chose », rapport dont il souligne le décalage, la faille (p. 59).

Plutôt que de se rapporter précisément à un *mot*, l'euphémisme peut porter également sur l'*idée* et le *sens* d'une phrase ou d'un énoncé. Quant au « jugement d'euphémisation », Authier-Revuz (1995) explique qu'

[II] relève prioritairement du champ de la non-coïncidence entre les mots et les choses... Relativement à la chose qu'il nomme, le mot est jugé « faible », « doux », « atténué », « fade », etc., ou encore pour dire vite, « en dessous » de la chose (par opposition à des mots qui nommeraient « fort », « trop fort », « au-dessus ») (cité dans Krieg-Planque, 2004).

Autrement dit, le jugement d'euphémisation consiste à l'évaluation de « la relation mot / chose, marquée par un constat de décalage entre ce mot et cette chose » (Krieg-Planque, 2004). Dans le cadre de l'analyse de notre première hypothèse, nous nous attèlerons donc à l'étude de la relation entre le *lexique* (les mots) ou la *sémantique* (le sens) des discours du manuel et la *réalité* à laquelle ce *lexique* et cette *sémantique* renvoient. Cela nous permettra de jauger s'il y a un décalage dans cette relation et nous procéderons, le cas échéant, à un jugement d'euphémisme.

3.4.3 Présentation de l'hypothèse 2

Concernant les discours du manuel d'histoire de 10^e année, chapitre 10, « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique » :

Les discours du manuel réitèrent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés d'exotisation.

3.4.3.1 Concept de l'hypothèse 2 : l'exotisme

Le concept autour duquel s'articule notre deuxième hypothèse est l'exotisme. Pour l'examiner, nous nous intéresserons aux articles de Staszak (2008 et 2012), spécialiste de géographie humaine, qui a largement étudié cette question. Concernant la définition du concept, l'auteur remarque ceci :

Les définitions de l'exotisme fournies par les dictionnaires mentionnent généralement deux points : l'éloignement et la bizarrerie. Un lieu, un être ou un objet exotique ... sont à la fois lointains (ou d'origine lointaine) et différents, étranges et étrangers. L'exotisme tient à la superposition de la distance matérielle et de la distance symbolique (Staszak, 2008).

Pendant longtemps, les dictionnaires proposaient de définir l'exotisme comme « une manifestation néocoloniale de la propension de l'Occident à affirmer son point de vue comme absolu

et universel » (Staszak, 2012, p. 7). Ces derniers qualifiaient « d'exotiques les objets lointains et curieux, voire les pays chauds – sans état d'âme » (Staszak, 2012, p. 7). À présent, les choses semblent avoir évolué :

Des dictionnaires plus complets, plus récents, plus rigoureux ou plus avertis des enjeux postcoloniaux spécifient fort justement que l'exotisme d'un objet ne se définit que par rapport à un point de vue, celui du locuteur. Telle la définition proposée par le Trésor de la Langue Française : « Adj. [En parlant de pers. ou de choses envisagées p. réf. au pays ou à la culture propres du locuteur] Qui est relatif, qui appartient à un pays étranger, généralement lointain ou peu connu ; qui a un caractère naturellement original dû à sa provenance (Staszak, 2012, p. 7).

On peut se questionner sur l'origine de « [c]ette assimilation de l'étrange à l'étranger [qui] suppose une superposition des distances symbolique et matérielle » (Staszak, 2008, p. 11). Staszak l'explique en reprenant Mourra (1998) :

[C]'est au début du XVIII^e siècle que l'on passe d'une valeur objective (l'étranger) à une valeur impressive (l'étrange), donnant naissance à l'exotisme. Il y a une certaine logique à ce glissement. D'abord parce que la connaissance est freinée par la distance : ce qui est plus lointain est ainsi moins familier (Staszak, 2008, p. 11).

Et, pour que cette notion de « lointain » prenne sens, il faut un certain nombre de conditions :

Cela suppose une définition spatiale des groupes, ou, pour le dire autrement, des identités géographiques fondées sur des territoires. Il faut qu'ait émergé une identité d'échelle moyenne, supranationale ou continentale, pour qu'un certain ailleurs puisse être considéré comme exotique. Ce n'est qu'à partir du moment où la Chrétienté, l'Europe, l'Occident se considèrent comme tels, formant une entité géographique et identitaire, que l'on peut s'y tourner vers un ailleurs commun envisageable comme lointain et bizarre : exotique. Le lien entre l'identité et l'exotisme indique que celui-ci ne se fonde pas exactement sur la différence entre l'ici et l'ailleurs... L'exotisme porte sur l'étrange. Il n'est pas quantitatif mais qualitatif (Staszak, 2008, p. 13).

Staszak nous permet de comprendre que le concept d'*exotisme* n'est pas synonyme de *différence*. En effet, « la différence se mesure (elle est plus ou moins importante) [par conséquent,] elle peut théoriquement s'énoncer en termes objectifs (sans jugement de valeur), elle ne suppose pas de rupture mais plutôt une gradation » (Staszak, 2008, p. 13). Tandis que « [l']exotisme porte sur l'étrange. Il n'est pas quantitatif mais qualitatif, il correspond à un jugement de valeur... Il s'agit non de différence mais d'altérité » (Staszak, 2008, p. 13). C'est donc cette distinction entre *exotisme* et *différence* qui fait apparaître le premier comme un véritable biais ethnocentrique, au contraire du second. En effet, portant sur une problématique d'altérité, l'exotisme apparaît lorsqu'« [u]n endogroupe dominant construit un exogroupe dominé, en stigmatisant une différence – réelle ou imaginaire –, érigée en déni identitaire et motif de discrimination potentielle » (Staszak, 2008, p. 13). Il s'agit indéniablement d'un biais ethnocentrique puisque « [l']exotisme, en tant que construction d'une altérité géographique, opère une dichotomie entre deux groupes hiérarchisés : eux, ailleurs *et* nous, ici. Si l'ethnocentrisme est sans doute un invariant anthropologique ... l'exotisme en est une manifestation » (Staszak, 2008, p. 13).

Précisons encore que « l'ailleurs n'est [pas non plus synonyme de] lointain. Le lointain est de l'ordre de la métrique : il s'agit de la distance, qu'on mesure et qui va croissant quand on s'éloigne » (Staszak, 2012, p. 2). En revanche, il en va différemment pour l'ailleurs :

[L']ailleurs procède d'une autre logique. Il n'y est pas question de distance mais de différence. Encore celle-ci n'est-elle pas considérée de façon neutre et objective, mais stigmatisée comme une atteinte à la norme, comme un manque, un défaut ou une monstruosité, qui la met radicalement à part. L'ailleurs n'est en fait ni lointain, ni différent : il est autre (Staszak, 2012, p. 2).

Staszak (2008) affine ce concept en relevant qu'il est intrinsèquement lié à un point de vue :

L'exotisme n'est ainsi jamais un fait ni la caractéristique d'un objet : il n'est qu'un point de vue, un discours, un ensemble de valeurs et de représentations à propos de quelque chose, quelque part ou quelqu'un. Parler d'exotisme, c'est moins analyser un objet que le discours d'un sujet à son endroit. La question « qu'est-ce qui est exotique ? » est en ce sens seconde par rapport à la question « pour qui ? » (p. 8).

Ainsi, l'exotisme et le processus qui vise à altérer l'autre relèvent d'une manifestation d'ethnocentrisme puisque parler d'exotisme, c'est parler de quelque chose qui vient d'ailleurs qui n'est exotique que pour l'endogroupe et qui est attrayant pour le *nous* et l'*ici*. Ou autrement dit, pour « l'ici d'un nous » : l'ici d'une nature collective ; « celui d'un groupe dont les membres, ensemble, peuvent prendre la parole pour le qualifier comme leur ici » (Staszak, 2012, p. 1). En reprenant le célèbre anthropologue Lévy-Strauss, Staszak remarque que « l'ethnocentrisme est un invariant anthropologique. Toute société tend à considérer ses valeurs (voire ses membres) comme supérieures à celles des autres. Aussi les figures de l'autre et de l'ailleurs sont-elles dans leur principe même négatives » (Staszak, 2012, p. 2). Par conséquent, certes, les connotations émanant de ce que l'on considère comme *exotique* peuvent sembler positives, mais en réalité, elles impliquent forcément « une tonalité condescendante » (Staszak, 2012, p. 2). Si nous avons, jusque-là, explicité le *concept d'exotisme*, venons-en à présent, plus particulièrement, au *processus d'exotisation* qui est l'objet même de la seconde hypothèse. On l'a vu, « l'exotisme relève d'un point de vue, d'un discours et d'une construction, [par conséquent] il constitue davantage un processus qu'un état de fait » (Staszak, 2008, p. 13). Nous considérerons donc : « l'exotisation comme un processus de construction géographique de l'altérité propre à l'Occident colonial, qui montre une fascination condescendante pour certains ailleurs, déterminés essentiellement par l'histoire de la colonisation et des représentations. L'exotisation passe par une mise en scène de l'autre, réduit au rang d'objet de spectacle et de marchandise » (Staszak, 2008, p. 7).

3.4.3.2 Indicateur retenu pour l'hypothèse 2 : le stéréotype

Bien que découlant, on l'a vu, d'une construction et d'un imaginaire géographique, l'exotisme n'en « débouche pas moins sur des pratiques bien réelles, qui ont un impact sur le monde réel » (Staszak, 2008, p. 8). Comme tout concept découlant d'un imaginaire géographique collectif (dont l'origine est l'« ici du nous »), l'exotisme est constitué par les « représentations que les membres d'un groupe ont en partage parce qu'elles leur sont transmises (par l'école, la science, la religion, l'art, les médias, etc.). Elles sont de ce fait largement stéréotypées. » (Staszak, 2012, p. 1). C'est en 1922 que Lippman définit la notion de stéréotype telle que nous l'entendons dans son acception psychologique. Il définit ainsi « les images que nous nous construisons au sujet des groupes sociaux, des croyances dont [on] veut souligner la rigidité par le recours à ce terme d'imprimerie » (cité dans Schadron, 2006, p. 1). Ces images « nous permettent de simplifier la réalité pour nous y adapter plus facilement » (Schadron, 2006, p.1). Plus encore, « [e]lles permettent aux membres du groupe de vivre ensemble dans un monde commun, qu'ils appréhendent, comprennent et pratiquent de façon comparable, voire compatible » (Staszak, 2012, p. 1). Contrairement au préjugé, le stéréotype n'est pas forcément connoté négativement. C'est précisément le cas en ce qui concerne l'exotisme, puisque la connotation semble *a priori* relativement positive. En effet, si « le stéréotype est une représentation simplifiée à l'extrême des autres et de soi-même reproductible dans différents contextes ... le préjugé est une attitude négative envers un ou plusieurs groupes » (Cor-dier, 1999, cité dans Audigier, 2005, p. 68). Le stéréotype, lorsqu'il concerne l'altérité et l'ail-leurs, est souvent la conséquence d'un biais ethnocentrique ; ce concept vise à la valorisation du rôle de soi et à minimiser celui de l'autre. Ce dernier voit son identité réduite à quelques simplifications ou à des représentations courantes. Ce biais se retrouve également dans les manuels scolaires qui sont perçus « comme une valeur sûre, lieu où sont déposées des vérités incontestables et des références fiables ». Il est vrai que les programmes d'enseignement d'histoire tendent de plus en plus à une ouverture sur le monde. Reste encore à savoir s'ils of-frent « [j]uste un « regard » ou un vrai traitement didactique de la complexité du monde ? » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 7). Conscients de l'existence, de ce biais, les éditeurs français ont la possibilité de soumettre leurs manuels à la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Dis-criminations et pour l'Égalité) afin d'éviter les discours qui seraient – souvent insidieusement - discriminatoires. Créée en 2004, cette institution administrative indépendante a rendu un rapport consacré à la « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels sco-laires » (Tisserant & Wagner, 2007). Il souligne notamment l'enjeu des manuels qui doivent être considérés comme « un levier important entre tous [l]es acteurs du système [éducatif] et constituent donc un des leviers d'action à privilégier dans la prévention et la lutte contre les discriminations » (Tisserant & Wagner, 2007, p. 118). L'existence de cette institution fran-çaise souligne bien le problème de la présence de stéréotypes (vecteur de discrimination), mais également de l'impact du manuel, cet « agent de transformation social, [et] outil au ser-vice de la non-discrimination » (Tisserant & Wagner, 2007, p. 202) sur le jeune public.

En optant pour les stéréotypes comme indicateur de l'hypothèse 2, nous relèverons plus spéci-fiquement certains critères. Nous reprendrons ceux qui nous paraissent être les plus pertinents parmi ceux développés par Mejri (2019) dans sa thèse sur l'image stéréotypée de l'Islam et des musulmans dans les manuels d'histoire français ; à savoir, la récurrence, l'uniformité, l'erreur, la simplification, l'absence de faits historiques et la généralisation (p. 178).

IV. Méthodologie et grille d'analyse

Cette partie consacrée à la méthodologie d'analyse se divise en quatre sections. La première introduit la démarche adoptée de manière générale (4.1). La seconde présente plus particulièrement l'analyse de discours (4.2). Dans la troisième partie, nous présenterons la méthode utilisée pour traiter le corpus et chacune des hypothèses de recherche (4.3). Enfin, nous dresserons la grille utilisée pour exploiter le corpus (4.4).

4.1 INTRODUCTION

Ce travail s'inscrit dans une démarche hypothéticodéductive. En effet, nous nous sommes avant tout interrogés sur la question de l'ethnocentrisme dans le traitement du *fait colonial* dans le manuel d'histoire de 10^e année pour ensuite proposer des réponses provisoires aux phénomènes constatés. N'Da (2015) explique que cette démarche « découle de la méthode expérimentale. Le chercheur se pose une question, formule une réponse provisoire, élabore des conjectures théoriques et les soumet à des tests empiriques dont le but est de vérifier la véracité de la réponse provisoire » (p. 63). Précisons toutefois que même si notre démarche relève initialement du sens déductif, nous l'avons complétée par quelques inductions. En effet, si la question de recherche et les hypothèses ont été conceptualisées *a priori*, les sous-questions de recherche ont été affinées au cours de l'analyse. Au regard du corpus de notre étude, nous avons affaire à des données naturelles (elles n'ont pas été générées pour notre recherche) et ce sont des sources primaires dans la mesure où les discours étudiés sont repris tels quels du manuel. De manière générale, notre méthode s'inscrit dans une analyse *communicationnelle*, mais nous privilégions le prisme *discursif*. Selon Krieg-Planque (2009), « l'analyse du discours figure parmi les approches disciplinaires centrales pour l'étude des faits de communication » (p. 1). Précisons que notre recherche ne porte pas sur une communication interpersonnelle. Il s'agit d'un type de communication institutionnel : les MER et le PER sont conçus dans le cadre de la CIIP. « Il s'agit donc d'appréhender la communication dans sa dimension institutionnelle et organisationnelle, et non pas la communication dans sa dimension interindividuelle » (Krieg-Planque, 2009, p. 1).

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous ne nous attèlerons pas à une analyse exhaustive des MER qui accompagnent le chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e année (ressources en lignes, fichier de l'élève, etc.). Pour des raisons de limites temporelles et de taille, notre étude se focalisera uniquement sur les *discours* du manuel (son contenu documentaire n'est pas non plus intégré à la recherche). Par conséquent, ce travail assume un point de vue « discursivo-centré ». Les intérêts de cette méthode sont d'analyser des discours qui concourent à une certaine objectivité, alors qu'en réalité : « le discours le plus subjectif peut se parer d'une apparence d'objectivité ; l'énoncé est alors présenté comme une démonstration universellement pertinente et non comme un argumentaire assumé par un sujet » (Seignour, 2011, p. 35). Les auteurs du manuel d'histoire de 10^e année sont nombreux et, en tant que lecteur, il n'est pas possible de savoir qui est à l'origine de chacun des énoncés, d'autant plus que ces textes ont été soumis à un long processus de validation. Aussi, dans le cadre d'une analyse discursive, nous appellerons « locuteur³⁶ » l'entité (sujet parlant) à l'origine de l'énoncé : il s'agit de l'instance qui parle, en l'occurrence, textuellement (et non pas oralement). Nous

36 Certains auteurs de nos références préfèrent les termes de « sujet parlant » ou d'« énonciateur ». Nous les considérerons comme des synonymes de « locuteur ».

considérerons tout lecteur du texte comme un destinataire potentiel, bien que nous identifions principalement les enseignants, les élèves de 10^e année et éventuellement leurs parents (sur-destinataires) comme étant les destinataires principaux et « naturels » de ces discours.

4.2 MÉTHODE DE RECHERCHE : L'ANALYSE DISCURSIVE

Ayant opté pour une analyse discursive du manuel, nous commencerons par expliquer en quoi cette méthode nous semble particulièrement pertinente. Nous passerons en revue succinctement les différents types d'analyse de discours en précisant celui pour lequel nous avons opté (4.2.1). Nous expliquerons ensuite par quelle méthode procède notre type d'analyse de discours (4.2.2). Enfin, nous évoquerons les manuels scolaires en expliquant de quel type de discours ils relèvent (4.2.3).

4.2.1 Les méthodes classiques d'analyse de discours : quantitatif *versus* qualitatif

Lorsqu'il s'agit d'étudier un discours en sciences sociales, deux méthodes sont possibles : l'analyse *quantitative* ou l'analyse *qualitative*. Notre recherche s'articulera essentiellement autour d'une analyse *qualitative* des discours. En effet, nous pensons comme Seignour (2011) qu'« un simple comptage des occurrences ... ne peut permettre de répondre » (p. 35) à toutes les questions. Dans le cas de notre corpus, une analyse quantitative pure ne semble pas probante. Il semble nécessaire de mettre en œuvre une analyse plus fine à l'aide d'indicateurs textuels (*qualitatifs*) afin de relever et d'identifier les phénomènes qui permettront de répondre à notre question de recherche. Cela dit, le comptage d'occurrences constituera un outil parmi d'autres pour analyser le texte. Mais contrairement à une analyse exclusivement quantitative, par exemple, lexicométrique, « [i]l s'agit [dans notre travail] de s'affranchir du strict comptage d'occurrences pour s'intéresser aux différentes séquences qui composent la structure du discours » (Brunet, 2006, cité dans Seignour, 2011, p. 35). Ainsi, lorsque nous ferons un comptage d'occurrences, le résultat sera intégré à une analyse qualitative plus globale comme l'étude du système énonciatif, référentiel et du circuit argumentatif du discours. Nous utiliserons également les résultats quantitatifs pour répondre à notre question de recherche. En effet, celle-ci vise à savoir si *oui* ou *non* les discours du manuel comportent des biais ethnocentriques. A l'issue de l'analyse, nous étayerons notre réponse par l'observation du nombre de phrases comportant au moins un biais ethnocentrique sur le nombre total de phrases du corpus.

4.2.1.1 Méthode d'analyse des discours : quels intérêts ?

Pour la plupart des spécialistes du langage³⁷, « énoncer un discours, c'est vouloir agir sur autrui. Le discours [revêt] ainsi un objectif performatif : c'est un acte volontariste d'influence » (Seignour, 2011, p. 31). En effet, dans la lignée des auteurs de référence en matière de linguistique, nous envisageons le discours comme porteur d'effets. « [L]e discours ne se contente pas de décrire un réel qui lui préexiste, mais construit la représentation du réel que le locuteur souhaite faire partager par son allocataire » (Seignour, 2011, p. 31). Par son discours, le

37 Adam (2005), Bourdieu (1982), Ducrot (1998), Ghiglione (1998), Kerbrat-Orecchioni (1986), cités dans Seignour, 2011, p. 31.

locuteur poursuit un but, il vise à émettre une influence sur son destinataire : lui faire partager ses propos, son point de vue, et potentiellement le faire adhérer à sa propre représentation du réel construite discursivement. Cela dit, nous ne nous inscrivons pas dans « une conception instrumentale et behavioriste de la communication et nous nous situons dans la filiation de Breton et Proulx lorsqu'ils déclarent en 1993 que « [l']effet du message diffusé n'est pas le simple produit de "manipulateurs" qui posséderaient un plan de contrôle machiavélique. Les contenus du message diffusé dépassent largement l'intention première de l'émetteur. Celui-ci ne peut contrôler totalement le discours qu'il émet » (p. 176, cité dans Seignour, 2011, p. 32).

Remis dans le contexte de l'enseignement d'histoire, ces jalons théoriques donnent au rôle de l'enseignant tout son sens. A partir d'une source étudiée en classe, il doit, par son discours, aiguïser la réflexion et l'esprit critique de ses élèves, et cela, indépendamment de ses intentions propres. La *finalité* de son rôle réside dans l'accompagnement des élèves dans leur apprentissage de la distanciation, de la décentration et de l'esprit critique vis-à-vis des sources. Et cela, nonobstant leur caractère officiel (comme c'est le cas pour les discours du manuel). Dans le cadre de notre étude, nous ne nous intéresserons pas à la question des effets effectivement obtenus par les discours du manuel. L'existence et la signification d'un discours existent indépendamment des effets qu'il produit ou non sur son récepteur. Ainsi, la question de la réception des discours du manuel pourrait faire l'objet d'une autre étude, mais elle n'intégrera pas notre questionnement (Seignour, 2011, p. 32).

4.2.1.2 Les discours du manuel : quels types de discours ?

Tout comme les discours politiques, publicitaire et managériaux, les discours des manuels scolaires sont considérés comme des énoncés argumentatifs puisque « [leur] finalité réside dans la recherche d'adhésion du destinataire » (Seignour, 2011, p. 31). Selon Adam (1992), « [u]n discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé » (p. 116). Perelman (1983) complète cette idée en précisant que « [c]ette adhésion est toujours relative à un auditoire, elle peut être plus ou moins intense, selon les interlocuteurs » (p. 173, cité dans Seignour, 2011, p. 31). Sans entrer dans les détails des critères intervenant dans la potentielle adhésion des interlocuteurs aux arguments du discours, nous pouvons envisager que l'intervention de l'enseignant, *a fortiori*, d'histoire, s'inscrit dans cette dimension. En effet, l'enseignant bénéficie d'une certaine marge de manœuvre pour orienter l'adhésion des élèves aux énoncés, par la manière dont il les présente. Plus le texte, ou l'énoncé, est difficile d'accès (par exemple, lorsque le message comporte des informations inconnues pour les élèves), plus cette marge de manœuvre sera importante pour l'enseignant. Tandis que si les informations de l'énoncé sont connues des élèves et accessibles, ils n'hésiteront pas à les discuter, voire à les démentir si elles leur semblent incorrectes.

Boissinot (1992) propose une typologie des discours argumentatifs. Selon la distinction établie par cet auteur, les discours argumentatifs peuvent être *démonstratifs*, *expositifs* et *dialogiques*.

Les textes à tendance démonstrative, prétendent logiques, comportent de nombreux connecteurs et procédés de raisonnement tels l'induction, la déduction, l'analogie. Tout en proposant une thèse, les textes à tendance expositive masquent instances d'énonciation et procédés de raisonnement sous un contenu « purement » informationnel. Enfin, les textes à

tendance dialogique fonctionnent comme un lieu de confrontation de thèses et sont construits, de manière plus ou moins patente, sous la forme d'un dialogue (cité dans Seignour, 2011, p. 31).

A l'aune de cette présentation de Boissinot (1992), les discours du manuel répondent donc parfaitement à la *tendance expositive* des discours argumentatifs : ils proposent une thèse mais les instances d'énonciation et les procédés de raisonnement sont camouflés sous un contenu *a priori* strictement informationnel. Notre étude discursive s'inscrit dans le cadre de l'analyse du système d'argumentation : « son enjeu est d'identifier les thèses en présence dans un énoncé ainsi que les modes d'argumentation employés par le sujet de l'énoncé. Ce champ d'investigation trouve ses fondements dans la rhétorique antique » (Seignour, 2011, p. 32).

4.2.1.3 Les techniques d'influence du locuteur

Sans entrer dans les détails de cette théorie, retenons que « [l]a plupart des traités de l'Antiquité distinguent cinq parties dans le travail de l'orateur : *l'invention* (la recherche des arguments), la *disposition* (la structuration), *l'élocution* (les techniques d'écriture), *l'action* (les techniques de l'oral), la *mémoire* (les techniques de mémorisation) » (Seignour, 2011, p. 33). Nous éluderons les deux dernières parties puisqu'elles relèvent de l'énonciation orale. En revanche, *l'invention*, la *disposition* et *l'élocution* s'avèrent tout à fait pertinentes pour l'analyse discursive *retranscrite*. La théorie aristotélicienne élabore et précise trois voies argumentatives présentes dans *l'invention* : *l'ethos*, le *pathos* et le *logos*. Ce dernier renvoie aux arguments logiques et « raisonnés » présents dans l'énoncé avec la finalité de *prouver*. Au contraire de la preuve par la raison (*logos*), le *pathos* vise à provoquer l'émotion du récepteur. *L'ethos*, quant à lui, renvoie aux qualités dont doit être doté l'orateur pour faire adhérer l'auditoire à ses propos. Pour en revenir à *l'invention*, son analyse « consiste à repérer la nature des arguments utilisés afin d'identifier la principale voie argumentative du discours » (Seignour, 2011, p. 33). Ceux qui nous intéresseront dans le cadre de notre analyse seront « les arguments fondés sur la logique formelle [et] empiriques » (Seignour, 2011, p. 33). En ce qui concerne la *disposition*, ses techniques « désignent les différentes structures de discours » (Seignour, 2011, p. 33). Celles que nous retiendrons pour cette analyse seront les structures discursives sur les plans thématiques (les choix thématiques opérés par le manuel), oppositionnels (comparaison des points de vue) et analytiques (logique proposée dans la présentation des problèmes / causes / conséquences). Enfin, « *l'élocution* est constituée par les figures de discours, qui sont autant de moyens de persuasion » (Seignour, 2011, p. 33). En l'occurrence, nous relèverons des figures de sens (métaphores, métonymies, etc.), de pensée et d'intensité (euphémismes).

4.2.1.4 Quelle utilisation des jalons théoriques de l'analyse de discours ?

Ces éléments théoriques constituent les jalons de notre méthode d'analyse. Reprenons Seignour afin de récapituler succinctement ce qui définit notre cadre de référence méthodologique pour l'analyse de notre objet d'étude : les discours du manuel. Nous considérons le discours comme porteur d'un objectif performatif : « c'est un acte volontariste d'influence. Énoncer c'est vouloir agir sur autrui » (Seignour, 2011, p. 34), mais notre étude ne porte pas sur la question de la réception effective (effets produits) des discours du manuel sur les élèves. En outre, « un énoncé ne se contente pas de décrire un réel qui lui préexiste ; il construit une représentation du réel » (Seignour, 2011, p. 33). Ajoutons que cette dernière

assertion s'applique également à des énoncés qui semblent « objectifs ». C'est généralement le cas des discours argumentatifs de type expositif dont font partie les manuels scolaires (mais aussi, le journal TV, le dictionnaire, les ouvrages scientifiques, etc.). La nécessité d'analyser les discours des manuels scolaires s'explique, selon nous, par deux éléments essentiels. Premièrement, ils proposent une représentation *subjective* du réel, et deuxièmement, cette représentation *subjective* du réel est masquée par une *objectivité* ostentatoire et factice. Autrement dit, les discours des manuels – comme tous les discours – proposent la réalité telle qu'elle est perçue par leurs rédacteurs. Or, étant donné le caractère officiel et encyclopédique de ce support pédagogique, leurs contenus (dont font partie les discours) s'apparentent à des savoirs « objectifs » et irréfutables. Cette subjectivité masquée par des velléités d'objectivité nous semble donc intéressante et nécessaire à analyser *pour* – et pourquoi pas *avec* – les élèves. Ainsi, cette méthode d'analyse des discours des manuels s'inscrit dans le cadre d'un enseignement de l'histoire qui se veut efficient, puisqu'il a pour but d'affûter l'esprit critique des élèves (nécessaire à leur avenir en tant que citoyens).

4.3 MÉTHODE D'ANALYSE DU CORPUS ET DES HYPOTHÈSES

Pour un chercheur, analyser un discours c'est identifier des traces, des marqueurs de la visée persuasive d'un énoncé. Reprenons le postulat de Ducrot (1980) :

La fonction [argumentative] a des marques dans la structure même de l'énoncé ... : la phrase peut comporter divers morphèmes, expressions ou tournures qui, en plus de leur contenu informatif, servent à donner une orientation argumentative à l'énoncé, à l'entraîner dans telle ou telle direction (p. 56).

Concrètement, nous suivrons la proposition de Seignour (2011, p. 34)³⁸, selon laquelle ces principes théoriques se traduisent sur le plan méthodologique par une triple analyse qui nous servira pour le traitement des hypothèses (que nous détaillerons plus loin) :

- 1) Une analyse du système d'énonciation : à savoir, la manière dont l'émetteur s'inscrit et inscrit l'autre dans l'énoncé. Il s'étudie par l'analyse des indices énonciatifs. Nous retiendrons les déictiques (H2³⁹, s.QR1 a) et les modalisateurs (H1, s.QR1 a, b).
- 2) Une analyse du référentiel et du circuit argumentatif : nous l'étudierons par le repérage des indices référentiels (les principaux champs sémantiques (H2, s.QR1 a et s.QR2, a) et la nature des arguments (sera utilisés de manière transversale pour l'analyse de l'ethos de l'H1 et du logos dans les H1 et H2)) et des indices organisationnels (progression thématique (H2, s.QR1, b, c et s.QR2, d)).
- 3) Une analyse du fonctionnement global du texte : cette méthode a une visée plus transversale et se retrouvera de manière générale dans les résultats d'analyse (identification des

³⁸ Seignour, 2011, p. 34, propose une triple analyse constituée par 1) le système d'énonciation, 2) le système référentiel et 3) le circuit argumentatif

³⁹ Pour simplifier la lecture, nous procédons aux abréviations suivantes : « H » pour « hypothèse » (suivi du chiffre 1 ou 2 selon l'hypothèse concernée), « s.QR » pour « sous-question de recherche » (suivi du chiffre 1 ou 2 selon la sous-question de recherche concernée), puis éventuellement le(s) point(s) concerné(s) de l'analyse (a, b, c, d)

thèses en présence). Néanmoins, à l'échelle de l'étude des hypothèses, nous tâcherons également d'effectuer une analyse des présupposés (H1, s.QR1 c, s.QR2 d, H2, s.QR2, b, c) et du système de l'énonciation (H1, s.QR1, a, b, c).

4.3.1 Méthode générale d'analyse du corpus

Après avoir fait plusieurs lectures du corpus, nous avons relevé les passages « critiques » au regard de nos hypothèses. Il s'agit des phrases dans lesquelles nous avons identifié des phénomènes, soit *euphémisant* (H1), soit *exotisant* (H2), soit à la fois *euphémisant* et *exotisant*⁴⁰. Cela nous a permis de construire nos premiers échantillons. Nous nous sommes ensuite plongés dans la lecture théorique du *fait colonial* afin de pouvoir jauger les échantillons à l'aune des références épistémologiques. Ces lectures nous ont permis de remodeler nos échantillons (en en écartant certains et en en resélectionnant d'autres). Les échantillons *par hypothèse* finaux ont été ensuite reclassés *par sous-question de recherche* : pour cela nous les avons affinés en précisant à quelle déclinaison de l'indicateur ils correspondaient (par exemple, à quel *type* d'euphémisme (H1) ou à quel *procédé* d'exotisation (H2). Nous avons également compté les échantillons dans leurs différentes déclinaisons⁴¹. Puis, les recherches effectuées dans la littérature scientifique nous ont permis d'interpréter et de mettre en perspective les résultats obtenus.

4.3.2 Méthode d'analyse des hypothèses

Pour vérifier les hypothèses émises, nous avons posé deux sous-questions de recherche (s.QR) pour chacune d'entre elles. Nous proposons de les présenter ci-dessous en indiquant la méthode développée pour les analyser.

4.3.2.1 Méthode pour traiter l'hypothèse 1

Rappel de l'hypothèse 1 :

Les discours du manuel construisent une image discursive positive de la puissance coloniale par le biais de procédés euphémiques.

⁴⁰ cf. **Annexe 4** : exploitation du corpus

⁴¹ cf. **Annexes 5 et 6** : échantillons pour les hypothèses 1 et 2.

a) Méthode pour la sous-question de recherche 1 :

Constate-t-on une évacuation de la dimension coercitive dans la présentation de la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes ?

Cette sous-question de recherche vise à identifier les euphémismes visant à atténuer ou occulter la dimension coercitive induite par la puissance coloniale. Pour résoudre cette hypothèse, nous retiendrons des modalisateurs (euphémismes lexicaux et par abstraction) et nous procéderons à une identification des thèses en présence et des présupposés pour repérer les euphémismes par omission.

i) Les euphémismes lexicaux et les euphémismes par abstraction (sans exemplification)

Les modalisateurs font partie des indices référentiels qui permettent l'étude du système d'énonciation du texte. Ils visent à analyser la manière dont le locuteur et son destinataire sont inscrits dans l'énoncé. « Les « modalisateurs » signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée, incertitude ou rejet) de l'énonciateur aux contenus énoncés. Ils recouvrent des unités linguistiques très variées comme les adverbes, les italiques, guillemets, conditionnels, termes subjectifs (affectifs et/ou évaluatifs), etc. » (Seignour, 2011, p. 34). Ainsi, en étudiant les euphémismes *lexicaux* et les euphémismes *par abstraction*, nous relèverons et analyserons les mots (modalisateurs) qui informent de la façon dont le locuteur s'inscrit, en tant qu'endogroupe, dans l'énoncé. Cela nous permettra « d'appréhender le degré d'implication directe de l'émetteur dans sa production discursive » (Seignour, 2011, p. 34). Cela nous permettra de jauger si :

L'énoncé est ... « objectif », l'énonciateur ayant alors gommé toute marque d'adhésion ou de distance par rapport à l'énoncé ? Est-il a contrario « subjectif », le locuteur assumant dans ce cas ses propos et se présentant comme source et garant de l'assertion ? (Seignour, 2011, p. 34)

L'analyse de ces modalisateurs nous permettra de l'observer.

ii) Les euphémismes par omission

L'étude des euphémismes par omission s'inscrira dans le cadre d'une analyse globale du discours. Nous chercherons à identifier les thèses en présence et celles qui sont omises par le locuteur. En effet, « les textes argumentatifs sont construits sur le principe d'une confrontation entre une (des) thèse(s) proposée(s) par l'auteur et une (des) thèse(s) refusée(s). Ce schéma peut être *explicite* – le discours se présente clairement dans sa dimension dialogique – ou bien *implicite* : l'argumentation prend alors les apparences d'une présentation neutre ou d'une démonstration logique » (Seignour, 2011, p. 35). Cette analyse nous permettra d'observer si l'omission de certaines thèses concourt à la valorisation discursive de la puissance coloniale, par une atténuation de la dimension coercitive.

b) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 2 :

Constate-t-on une valorisation de la puissance coloniale par des procédés euphémiques tels que le détournement et la décharge du sujet ?

Cette deuxième sous-question de recherche vise à étudier si des procédés linguistiques *euphémisants* sont employés par le locuteur afin de proposer une valorisation du colon. Pour ce faire, nous analyserons plusieurs procédés syntaxiques et grammaticaux tels que l'emploi du passif, le détournement du sujet, l'emploi de métonymies et l'utilisation de la forme impersonnelle « on ». Tous ces procédés relèvent d'une analyse du système d'énonciation de la langue. En effet, comme le rappelle Seignour (2011), « [d]ans un texte argumentatif se mêle, de façon parfois confuse, « éclatée », la voix du sujet de l'énoncé » (p. 36). Aussi, « analyser les différents sujets de l'énoncé ... permet d'en mieux comprendre la logique argumentative » (p. 36). Et la place du sujet de l'énoncé ne respecte pas forcément la construction « classique » d'une phrase. Il peut être inversé, détourné, englobé dans une forme impersonnelle, etc. Ces procédés ainsi que leurs conséquences sur le *sens* de l'énoncé méritent une attention toute particulière.

Dans le cadre de cette seconde sous-question de recherche de l'hypothèse 1, nous nous intéresserons encore aux euphémismes par omission, mais cette fois, non plus en tant que figure de style lexicale (articulée autour d'un mot) mais en tant que figure argumentative (thèse proposée). Ainsi, il s'agira également de mener une analyse des thèses (cf. euphémismes lexicaux) privilégiées par le locuteur et celles, qui, au contraire, sont occultées, au regard des faits historiques.

4.3.2.2 Méthode pour traiter l'hypothèse 2

Rappel de l'hypothèse 2 :

Les discours du manuel réitèrent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés d'exotisation.

a) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 1 :

Constate-t-on l'adoption d'une focalisation eurocentrée dans les discours du manuel ?

i) Le point de vue

Afin de répondre à cette sous-question de recherche, nous allons tout d'abord nous intéresser au point de vue adopté de manière générale par le manuel. Pour ce faire, nous identifierons les déictiques spatiaux. Ces derniers constituent des indices énonciatifs, qui, rappelons-le « consiste[nt] à analyser la façon dont le sujet parlant s'inscrit et inscrit son allocutaire dans le discours » (Seignour, 2011, p. 36). Les indices *spatiaux* indiquent le lieu où s'inscrivent le locuteur et son allocutaire (destinataire) ; ils révèlent le lieu *d'où* est énoncé le discours.

ii) Les regards portés réciproquement

Dans le but d'analyser les regards portés par les colonisateurs sur les colonisés et réciproquement, nous nous intéresserons à la progression thématique proposée par les discours du manuel. Nous étudierons également les champs sémantiques du discours. Ces derniers

« désignent l'ensemble des mots utilisés pour caractériser une notion, une activité, une personne, etc.. » Concrètement, cela consiste à « relever dans un énoncé tous les termes s'y rattachant afin de comprendre la perception que l'énonciateur en a, et/ou qu'il vise à faire partager par l'énonciataire du discours ». Selon Seignour (2011), les textes argumentatifs sont souvent construits sur des champs sémantiques contradictoires, dont certains sont valorisés et d'autres non. Aussi, l'analyse des champs sémantiques nous permettra d'établir s'il y a une valorisation ou, au contraire, une dévalorisation, d'un regard sur l'autre.

b) Méthode d'analyse pour la sous-question de recherche 2 :

Observe-t-on la représentation d'une altérité exotisée dans les discours du manuel ?

La mise en scène de l'autre

Pour répondre à cette question de recherche, nous nous intéresserons à la mise en scène de l'autre. Pour être plus précis, nous étudierons dans quel cadre, dans quel contexte, le colonisé est représenté par les énoncés du manuel. Pour cela, nous analyserons les champs sémantiques, puisqu'ils permettent de comprendre la perception du locuteur sur le colonisé ; ou du moins, la *représentation* de ce dernier, tel qu'il souhaite la transmettre à son destinataire (par son discours).

La question de la relation

Ensuite, nous nous pencherons sur la relation discursive qui unit le colonisateur et le colonisé. Pour cela, nous utiliserons une méthode quantitative classique en analyse de discours : le comptage d'occurrences. Nous compléterons les résultats ainsi obtenus par une analyse qualitative afin d'identifier les thèses en présence et celles occultées par le locuteur.

La représentation de l'Afrique

Nous utiliserons également la méthode quantitative du comptage d'occurrences pour repérer la manière dont l'Afrique est représentée discursivement. Nous adjoindrons aux résultats obtenus une analyse des *présupposés*. Il s'agit « [d'] informations inscrites dans l'énoncé » qui permettent de comprendre « ce que Barthes (1970) nomme le code culturel, c'est-à-dire l'idéologie sous-jacente des énoncés » (Maingueneau, 1993, cité dans Seignour, 2011, p. 37).

4.4 GRILLE D'ANALYSE

H1 : Les discours du manuel construisent une image discursive positive de la puissance coloniale par le biais de procédés euphémiques.

a) Sous-question de recherche 1 :

Constate-t-on une évacuation de la dimension coercitive dans la présentation de la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes ?

<i>Indicateur recherché dans le corpus</i>	<i>Procédé d'analyse discursive exploité</i>
A) Euphémismes lexicaux	<i>Analyse des modalisateurs</i>
B) Euphémismes par abstraction	<i>Analyse des modalisateurs</i>
C) Euphémismes par omission	<i>Identification et analyse des thèses en présence / présupposés</i>

b) Sous-question de recherche 2 :

Constate-t-on une valorisation de la puissance coloniale par des procédés euphémiques tels que le détournement et la décharge du sujet ?

<i>Indicateur recherché dans le corpus</i>	<i>Procédé d'analyse discursive exploité</i>
A) Emploi du passif et détournement du sujet réel / apparent	<i>Analyse du système d'énonciation</i>
B) Emploi du passif, procédés métonymiques et métaphoriques	<i>Analyse du système d'énonciation</i>
C) Forme impersonnelle et utilisation du « on » impersonnel	<i>Analyse du système d'énonciation</i>
D) Omissions discursives : argumentatives	<i>Identification et analyse des thèses en présences</i>

H2 : Les discours du manuel réitèrent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés d'exotisation.

a) Sous-question de recherche 1 :

Constate-t-on qu'une focalisation eurocentrée est adoptée dans les discours du manuel ?

<i>Indicateur recherché dans le corpus</i>	<i>Procédé d'analyse discursive exploité</i>
A) Point de vue eurocentré : les déictiques spatiaux-temporels	<i>Analyse des indices spatiaux temporels</i>
B) Regards européens sur l'autre : le point de vue interne	<i>Analyse de la progression thématique</i>
C) Regard de l'Africain sur l'Européen : le point de vue externe (décentration)	<i>Analyse des champs sémantiques + progression thématique</i>

b) Sous-question de recherche 2 :

Observe-t-on la représentation d'une altérité exotisée dans les discours du manuel ?

<i>Indicateur recherché dans le corpus</i>	<i>Procédé d'analyse discursive exploité</i>
A) Stéréotypie par généralisation : un cadre naturel	<i>Analyse des champs sémantiques</i>
B) Stéréotypie par simplification : un rapport de soumission entre le colon et le colonisé	<i>Identification des thèses en présence</i>
C) Stéréotypie par homogénéisation : une Afrique monolithique ?	<i>Comptage d'occurrences et analyse des présupposés</i>

V. Partie analytique

Avant d'entamer l'analyse du corpus, qui constitue le cœur de notre travail, nous souhaitons présenter succinctement les auteurs qui nous servent, dans cette partie, de références quant à l'épistémologie du *fait colonial*. En effet, étant donné que ce thème d'histoire est traité depuis plusieurs années et que les recherches ne s'accordent pas toujours sur tous les points, nous avons sélectionné des auteurs dont les résultats de recherche sont validés à l'échelle internationale. La première de nos références est constituée par l'ouvrage du réseau français Canopé « Colonisations et Décolonisations » rédigé par Suremain et al⁴² (2016). « Opérateur du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports [ce] réseau a pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants ⁴³ ». Réalisé en partenariat avec le Musée de l'histoire de l'immigration, l'ouvrage « Colonisations et Décolonisations » se destine principalement aux enseignants de collège et de lycée afin de leur permettre des mises au point scientifiques rendant compte des dernières recherches historiques. L'intérêt de cet ouvrage relève également du fait qu'il propose « une approche au plus près des sociétés coloniales restituant la diversité des acteurs – colonisés et colons – ainsi que la complexité de la situation coloniale ⁴⁴ ».

Notre deuxième auteur de référence est incarné par le Professeur Bouda Etemad. Jusqu'à sa retraite, il y a quelques années, il a enseigné aux Universités de Genève et de Lausanne⁴⁵. Ses recherches portent sur l'expansion coloniale de l'Europe, le coût de la constitution des empires et l'analyse des liens entre la colonisation et la postérité de l'Europe ainsi que la corrélation entre la colonisation et la paupérisation des Tiers Mondes ; « ses travaux dans ce domaine lui ont valu une notoriété internationale ⁴⁶ ».

5.1 ANALYSE PAR LE PRISE DE L'HYPOTHÈSE 1⁴⁷ :

Rappel de l'hypothèse 1 :

Le manuel construit une image discursive positive de la puissance coloniale par le biais de procédés euphémiques.

Pour confirmer cette hypothèse, nous avons émis deux sous-questions de recherche (5.1.1 et 5.1.2).

⁴² Sophie Dulucq et David Lambert

⁴³ <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>

⁴⁴ <https://www.reseau-canope.fr/notice/enseigner-les-colonisations-et-les-decolonisations.html>

⁴⁵ Il fut notre professeur principal dans le cadre de notre Bachelor en Histoire économique et sociale et le directeur de notre Projet de Recherche (2014).

⁴⁶ <https://www.unil.ch/ssp/fr/home/menuinst/formations/enseignantes/professeures-honoraires/etemad-bouda.html>

⁴⁷ cf. **Annexes 5** : échantillons pour les hypothèses 1

5.1.1 Sous-question de recherche 1 :

Constate-t-on une évacuation de la dimension coercitive dans la présentation de la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes ?

5.1.1.1 A. Euphémismes lexicaux

Nous allons présenter des euphémismes lexicaux repérés dans le corpus. Les deux phrases ci-dessous comportent un *euphémisme lexical*. C'est-à-dire qu'elles comportent *un mot* dont le sens va être *euphémisé*. Autrement dit, les euphémismes lexicaux ci-dessous sont des *substantifs* qui permettent d'atténuer la dimension coercitive de la phrase, et conduisent ainsi à une évacuation de la dimension coercitive de la colonisation.

a) La colonisation : de volition à domination

« Cette politique d'expansion territoriale, appelée « impérialisme », se traduit par une volonté de domination non seulement sur des territoires et leurs ressources, mais aussi sur les populations qui y vivent. » (Introduction, p. 147, Phr. 7)

L'impérialisme est présenté comme une « politique d'expansion territoriale » qui « se traduit par une volonté de domination » exercée sur les territoires, les ressources et les populations. Dans ce contexte, le terme « volonté » intervient comme un euphémisme lexical. En effet, il serait tout à fait possible de préciser que l'impérialisme « se traduit par une domination » exercée sur les territoires, les ressources et les populations sans ajouter d'information supplémentaire⁴⁸. Or, le fait d'introduire le terme de « volonté » devant « domination » atténue le caractère effectif de cette dernière, et la rend, par conséquent, moins coercitive ; comme si, finalement, l'impérialisme ne reposait que sur une *volition* de domination, et non sur une domination *effective* « des territoires et leurs ressources, mais aussi [des] populations qui y vivent ».

b) Les colonisateurs : une supériorité incontestable ?

« Le regard que les Africains portent sur les colonisateurs est fortement influencé par l'attitude de supériorité et de domination de ceux-ci. » (VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 1)

Le manuel présente « le regard que les Africains portent sur les colonisateurs » comme étant « fortement influencé par l'attitude de supériorité et de domination de ceux-ci ». Or, si l'on s'en tient à la définition-même de ce que constitue la « situation coloniale »⁴⁹, le terme d'« attitude » fonctionne, dans le cadre de cette phrase, comme un euphémisme lexical, dans la mesure où il vise à atténuer son impact sémantique. En effet, à l'aune de ce qui définit intrinsèquement la situation coloniale, il serait plus pertinent de présenter « [l]e regard que les Africains portent sur les colonisateurs » comme « fortement influencé par la supériorité et la

48 Si l'on se réfère à la définition du terme « impérialisme » dans le Dictionnaire Larousse, il s'agit d'un « Phénomène ou doctrine d'expansion et de domination collective ou individuelle. » <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imp%C3%A9rialisme/41863>, consulté le 29.11.2021

49 Théorisée par Balandier (2007), la « situation coloniale » et avant tout « faite d'oppression et de violence, d'inauthenticité et d'inégalité » (Suremain et al., 2016, p. 44).

domination de ceux-ci ». Or, l'ajout du terme « attitude » renvoie plus à une manière d'être⁵⁰, ou par extension, de ne pas être. Ainsi, l'introduction de ce terme suggère implicitement, que les colonisateurs *pourraient* ne pas avoir ou ne pas feindre une *attitude* de supériorité et de domination. Or, les caractéristiques de supériorité et de domination font intrinsèquement partie de l'identité du colonisateur. Il s'agit bien de *l'être* et non de la manière d'être - ou pas - du colonisateur : la supériorité et la domination définissent son statut.

L'emploi de l'euphémisme lexical « attitude », donne un caractère versatile au comportement du colonisateur qui se présenterait sous des manières supérieures et autoritaires. Ce fut probablement souvent le cas. Toutefois, même si le colonisateur ne manifeste pas une *attitude* de supériorité et de domination, il s'agit malgré tout de traits qui caractérisent son statut vis-à-vis du colonisé. Autrement dit, ce n'est pas *l'attitude* de supériorité et de domination du colonisateur, mais bien la *supériorité* et la *domination* effectives du colonisateur qui influencent *fortement* « [l]e regard que les Africains [colonisés⁵¹] portent sur [ce dernier] ». Et cela va de soi étant donné qu'il s'agit de caractéristiques inhérentes à son statut. L'éventuelle « *attitude* de supériorité et de domination » des colonisateurs ne vient que *renforcer* une réalité initiale et un contexte relationnel (entre *colonisés* et *colons*) intrinsèque à la situation coloniale et qui influence forcément le regard des subalternes

5.1.1.2 B. Euphémismes par abstraction

Le fait de ne pas exemplifier les propos énoncés et rester évasif, lorsque la réalité est particulièrement violente, peut fonctionner comme un euphémisme sémantique. C'est le cas dans les différents exemples que nous allons présenter ci-dessous.

a) *Les conditions de travail*

Bien qu'un sous-chapitre porte ce titre⁵², le locuteur du manuel émet un silence discursif total concernant les conditions de travail *dans les colonies*, puisqu'il n'y apparaît aucun énoncé. Cette partie est consacrée à des documents (images et textes), mais il n'y a aucune énonciation provenant du locuteur du manuel.

« Hommes, femmes et enfants sont réquisitionnés et soumis à des travaux exténuants pour lesquels ils ne sont pas, ou à peine payés. » (L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr, 6)

En ce qui concerne les conditions de travail dans *le système esclavagiste*, on observe que le locuteur ne donne pas d'exemple particulier des « travaux exténuants » pour lesquels les esclaves ne sont « pas, ou à peine payés ». L'énoncé suggère simplement, avec l'adjectif « exténuant », que

⁵⁰ Définition Larousse « attitude » : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attitude/6295>, consulté le 22 décembre 2021.

⁵¹ Précisons que tous les Africains n'ont pas été colonisés (ex. les Ethiopiens, les ressortissants des pays sous « Protectorat », etc.)

⁵² Les conditions de travail, p. 155

ces tâches provoquent « une fatigue extrême ⁵³ ». Pourtant, « Dans les anciennes colonies, l'esclavage constitue l'un des cas extrêmes de ... surexploitation de la main-d'œuvre » (Suremain et al., 2016, p. 100). Or, sans présenter d'exemples de ces « travaux exténuateurs », il est difficile, pour le lecteur d'envisager le poids de cette contrainte. Dans les Caraïbes, par exemple, « [p]our les propriétaires des plantations ... l'objectif est de tirer le plus grand profit de la force de travail des hommes, des femmes mais aussi des enfants dès 7 ans environ, qui sont répartis en « nègres de maison » – domestiques soumis aux désirs de leurs maîtres –, « nègres de jardin » – en charge des travaux agricoles, très éprouvants et répétitifs, comme la coupe de canne à sucre –, et « nègres à talents » – quelques ouvriers qualifiés, pour faire fonctionner les sucreries ... » (Suremain et al., 2016, p. 100). En ce qui concerne les conditions de travail dans ces plantations, « [l]es esclaves travaillant dans les ateliers doivent suivre des cadences soutenues, dans la chaleur étouffante dégagée par les chaudières qui permettent la réduction du jus de canne, ou vesou, en sucre, avec le risque de nombreux accidents de travail (mains ou bras broyés par les cylindres auxquels les hommes présentent les tiges de canne) » (Suremain et al., 2016, p. 100).

La présentation d'un exemple permettrait de mesurer l'euphémisme consistant à parler « de travaux exténuateurs ». Le travail forcé est incontestablement une source de « fatigue extrême », puisqu'on fait travailler les esclaves « jusqu'à l'épuisement » (Suremain et al., 2016, p. 23). Mais il est aussi à l'origine d'une dégradation de la santé physique et morale ainsi que de potentiels graves accidents pour les êtres humains réduits à l'asservissement.

« Toute tentative de fuite ou de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée. » (I. L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr. 7)

En ce qui concerne les sanctions succédant à une « tentative de fuite ou de désobéissance », on observe tout d'abord l'ordre syntaxique adopté par le locuteur. En commençant par « tentative de fuite » puis en complétant par « désobéissance », le sens du groupe sujet de la phrase est porté par « toute tentative de fuite » et non par « toute tentative de désobéissance ». Pourtant c'est bien « toute tentative de désobéissance ou de fuite » qui « est punie de manière violente et disproportionnée ». Or, en mettant l'accent sur la « tentative de fuite » dans le groupe sujet et en y complétant succinctement « de désobéissance », le sens de la phrase est euphémisé par ce procédé : elle semble moins coercitive que la réalité à laquelle elle renvoie pourtant, à savoir que « toute tentative de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée ». En ce qui concerne le complément de manière de cette phrase, il comporte les adjectifs axiologiques « violent » et « disproportionné ». Néanmoins, sans exemple, ils renvoient à un jugement subjectif qui demeure imprécis, et prive ainsi les lecteurs de la possibilité d'avoir leur propre avis pour nuancer ou corroborer ce jugement subjectif proposé par le locuteur. En outre, l'adjectif « violent » ne permet pas de comprendre avec justesse et précision le degré de punition.

Il en va de même pour l'adjectif « disproportionné ». Il est difficile de savoir ce que signifie concrètement le fait d'être puni de manière proportionnée après avoir commis une tentative de fuite ou de désobéissance. Il s'agit donc d'un jugement du locuteur, mais sans exemple, il ne permet pas de faire comprendre au lecteur le degré de « disproportion » de la punition

⁵³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ext%C3%A9nuant/32384>, consulté le 3 décembre 2021.

(exemple : assassiner, amputer, enfermer plusieurs jours sans manger, etc.). En effet, une réprimande verbale peut être qualifiée comme étant *violente*, un assassinat également. Ainsi, en informant que « toute tentative de fuite ou de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée », le locuteur ne permet pas au lecteur de mesurer l'ampleur de la violence de la punition infligée. Ainsi, réduire l'éventail d'exemples de punition possible par le complément de phrase circonstanciel « de manière violente et disproportionnée » permet au locuteur d'exprimer un jugement axiologique, tout en atténuant la dimension violente et coercitive de la réalité des faits historiques. En effet, comme l'explique Suremain et al. (2016) :

Le travail se fait sous la contrainte, et les châtiments corporels sont multiples – usage du fouet, port de masque de fer pour empêcher de manger, collier à branches autour du cou, immobilisation des poignets, du cou ou des membres dans des planches, amputation de la jambe en cas de marronnage, c'est-à-dire de fuite de la plantation (Suremain et al., 2016, p. 100).

Notons, de plus, qu'il s'agit d'une violence institutionnalisée :

Les actes juridiques qui réglementent l'esclavage, comme le Code noir de 1685 dans les colonies françaises, tendent à limiter la violence des maîtres et à préserver le monopole de l'État en termes de droit de vie et de mort, ou du moins à fortement encadrer son exercice sur les esclaves, qui sont considérés comme des biens meubles, objets de propriété. En pratique, le régime des châtiments est d'autant plus dur que la perspective pour les maîtres de pouvoir s'approvisionner en nouveaux esclaves est grande (Suremain et al., 2016, p. 100).

b) Les conséquences des théories racistes

« Cette justification pseudoscientifique, contestée, débouche sur de nombreux excès. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 8)

En évoquant les théories raciales, le locuteur qualifie d'« excès » les conséquences de cette justification pseudoscientifique. Il porte donc un jugement connoté négativement, néanmoins, il n'en donne aucun exemple. Ce qui ne permet finalement pas au lecteur d'en mesurer la portée (ni pour valider ces « excès », ni pour les nuancer). En outre, le locuteur présente cette « justification pseudoscientifique » en précisant qu'elle débouche sur des contestations. Or, il n'est pas précisé si ces contestations sont émises lors de l'émergence de celle-ci ou à l'aune de l'ère contemporaine. Une des conséquences majeures, qu'il semble intéressant de mettre en lumière, est que cette justification pseudoscientifique constitue la pierre angulaire de l'entreprise coloniale, et surtout, de sa légitimation.

5.1.1.3 C. *Euphémismes par omission*

Les euphémismes par omission sont le corolaire d'un choix du locuteur. Autrement dit, au regard des événements historiques, les rédacteurs du manuel optent pour la mise en lumière de certains aspects tout en laissant d'autres dans l'ombre. Dans les phrases ci-dessous, on constate que des explications sont occultées dans la narration de certains événements présentés par le manuel. Ces omissions discursives permettent une atténuation de la dimension coercitive de la colonisation.

a) *Une main d'œuvre abondante et bon marché ?*

« Toutefois, les anciennes colonies d'Amérique et les empires coloniaux du XIXe siècle n'ont pu fonctionner que grâce aux esclaves africains, une main-d'œuvre abondante et bon marché. » (I. L'esclavage, p. 148, Phr. 2, en gras dans le manuel)

L'énonciation du manuel présente la traite atlantique comme pourvoyeuse d'une main-d'œuvre « abondante et bon marché ». Cette formulation tend à dédramatiser la dimension coercitive de la traite. En effet, le sens de la phrase laisse sous-entendre que les esclaves existaient en grand nombre et étaient prêts et disposés à travailler dans les plantations. Or, le processus de réduction d'une vie humaine au statut d'esclave ne va pas de soi. Pour bien saisir ce point, présentons les différentes façons qu'il y a de « produire » les esclaves⁵⁴ :

La plus simple, la moins fréquente et la moins coûteuse en vies humaines est la vente autonome. Famines, calamités naturelles, mauvaises récoltes peuvent pousser un individu, pour se tirer d'affaire, à se vendre volontairement. Plus fréquente est la condamnation pour vol, adultère, crime, sorcellerie, dettes ou toute autre déviance sociale. La faute est sanctionnée par la déportation. Il arrive qu'un châtiment individuel à l'origine soit étendu, sous la pression de la demande, à la famille entière. Seuls les raids et les guerres permettent pourtant d'atteindre le stade de la « production en série ». Plus des trois-quarts des captifs vendus aux Européens proviennent de razzias et d'expéditions militaires, organisées par des Africains (Etemad, 2008, p. 147).

Autrement dit, pour répondre aux besoins conséquents en main-d'œuvre nécessaires à la traite atlantique, les marchands africains ont dû organiser des raids et des guerres à l'intérieur des terres afin d'asservir les captifs et de les vendre, ensuite, aux Européens. On peut donc considérer que le grand nombre d'esclaves en Afrique n'avait rien de naturel, mais résultait d'une « production » pour répondre à la demande croissante. Si, aux XVIe et XVIIe siècles, ce ne sont qu'environ « 3'000 captifs par an en moyenne [qui] sont déportés à travers l'Atlantique [,] au XVIIIe, quand la plantation sucrière s'est généralisée » (Suremain et al., 2016, p. 23) ce nombre s'élève à près de 50'000 esclaves. « Les décès représentent en moyenne 13 % des captifs embarqués. La perspective de pouvoir renouveler la main-d'œuvre à souhait accentue dans les plantations les mauvais traitements infligés aux esclaves que l'on fait travailler jusqu'à l'épuisement » (Suremain et al., 2016, p. 23). Ainsi, les propriétaires des plantations ont peu d'égards envers les captifs, car ils considèrent précisément cette ressource comme « abondante et bon marché ». Cette abondance présumée n'est que relative et relève d'une représentation emblématique de l'esprit colonial. En

54 Daget, « Une mémoire sans monument : la traite », art. cité, p. 284-286.

effet, étant donné la faible densité démographique de l'Afrique à cette époque (comparativement au reste du monde), il est certainement abusif de parler d'abondance en parlant des Africains (qu'ils soient esclaves ou non ». Bien entendu, la traite négrière ne fera qu'accentuer ce problème : « [é]tant donné l'importance particulière du sous-peuplement dans l'histoire africaine, la traite négrière transatlantique, arrachant au continent noir des millions d'hommes et de femmes jeunes et vigoureux, prendra des allures de catastrophe démographique » (Etemad, 2005, p. 53).

Si l'énoncé laisse entendre que les esclaves ont permis « [aux] anciennes colonies d'Amérique et [aux] empires coloniaux du XIXe siècle [de] fonctionner », aucun détail n'est précisé. Pourtant, Etemad (2005) l'assure :

Le départ de millions de jeunes adultes affaiblit les forces productives de l'Afrique, [mais] il profite en revanche au Nouveau Monde, dont la réussite économique est redevable aux Noirs qui, des siècles durant, y effectuent les travaux les plus pénibles et les plus mal-propres. Cette perte et ce gain, impossibles à mesurer, sont indéniables (p. 108).

b) Une ampleur sans précédent ?

« Le système qui s'est mis en place dès le XVIe siècle connaît, aux XVIIIe et XIXe siècles, une ampleur sans précédent. » (I. L'esclavage, intro, p. 148, Phr. 3)

Le locuteur aborde donc le fait que « l'ampleur » du système esclavagiste est « sans précédent » ; or, il ne précise pas en quels termes. Aucun détail n'est donné quant à l'ampleur de cette traite vis-à-vis des précédentes.

Durant les siècles de traites négrières, de 25 à 27 millions d'esclaves africains sont exportés à travers l'océan Atlantique, [mais aussi] le Sahara et l'océan Indien. En retenant une hypothèse moyenne, la déportation de ces captifs hors d'Afrique aurait au préalable coûté la vie à 75-80 millions de personnes à l'intérieur du continent noir. Près des deux tiers de ces déports et de ces morts sont imputables à la seule traite atlantique en l'espace de quatre siècles (Etemad, 2005, p. 106).

Ne pas préciser les termes de l'ampleur de la traite atlantique a donc un effet *euphémisant* quant aux nombres de morts et de déports qu'elle cause.

Ajoutons encore que la déportation de millions de jeunes actifs est une perte sèche pour l'Afrique. Les esclaves noirs partent à jamais, alors que les émigrants européens peuvent revenir dans leur contrée d'origine. Leur taux de retour avant le XIXe siècle avoisine d'ailleurs les 50 %. À l'inverse des migrants blancs, les Africains n'ont de surcroît aucune possibilité de rapatrier de l'épargne (Etemad, 2005, p. 108).

Outre le fait que la traite atlantique soit d'une ampleur sans précédent en termes de déports et de morts, elle l'est également en termes de conséquences socio-démographiques pour le continent africain.

La traite a démuni l'Afrique de ses forces vives, modifié la structure des populations touchées, perturbé leur capacité de reproduction et retardé la croissance démographique du continent noir par rapport à celle des autres grandes régions, comme l'Europe et l'Asie. Avec elle, s'est forgée une hiérarchie raciale assimilant les Noirs à des êtres inférieurs (Etemad, 2005, p. 108).

c) La Suisse dans la traite atlantique : un rôle marginal ?

« La plupart des pays européens, y compris ceux qui n'ont pas de politique coloniale, comme la Suisse, participent à ce « commerce », par exemple en produisant des marchandises spécialement destinées à l'Afrique, en organisant des transports ou en investissant dans ce commerce. » (I. L'esclavage, 1.1 Un système à grande échelle, p. 148, Phr. 2)

Comme l'indique le locuteur, la Suisse a bien été impliquée dans la traite atlantique par le biais de placements financiers et de l'activité des armateurs. Mais les recherches historiques révèlent une contribution bien plus conséquente :

En plus de la participation à la traite, des citoyens suisses ont également été impliqués à l'autre bout de la chaîne de ce trafic, c'est-à-dire aux Caraïbes, au Brésil, et aux Etats-Unis, où les esclaves étaient amenés pour travailler sur des plantations (David et al., 2005, p. 137).

En effet, les Suisses qui ont émigré dans les colonies d'Amérique, notamment, sont impliqués dans le système esclavagiste en leur qualité d'exploitants de plantations « sur lesquelles ils font travailler leurs esclaves » (David et al., 2005, p. 137).

Sur les îles de Grenade, Curaçao ou Saint-Eustache, en Guyane et au Surinam, des ressortissants des cantons helvétiques se lancent dans le commerce colonial en produisant des denrées qui promettent à cette époque de rapporter gros : le sucre avant tout, mais aussi le café, le cacao, le tabac et le riz (David et al., 2005, p. 137).

On constate ainsi que les « Suisses qui émigrent dans les colonies d'Amérique du Nord y tentent également de faire fortune en faisant travailler pour eux de la main-d'œuvre servile » (David et al, 2005, p. 137). En outre, « [i]l arrive également que les immigrés suisses participent activement à l'administration coloniale » (David et al, 2005, p. 137). On l'a vu, le manuel évoque le fait que « toute tentative de fuite et de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée ⁵⁵ ». Les ressortissants suisses interviennent également dans la sanction des captifs.

Face aux conditions de vie et de travail extrêmement dures dans les plantations sucrières, il est fréquent que les esclaves se révoltent ou s'enfuient. Dans le but de maintenir en place le système esclavagiste, si profitable, les métropoles envoient des forces armées pour réprimer ces troubles. [D]es Suisses participent activement à ces interventions (David et al, 2005, p. 138).

À la lecture des dernières recherches sur le sujet, on observe que finalement « [t]out au long du XVIIIe et du début du XIXe siècle, des Suisses ont donc participé, avec les autres commerçants et planteurs européens, à cette économie coloniale basée essentiellement sur le sucre et l'importation d'une main-d'œuvre servile pour le cultiver » (David et al, 2005, p. 138). Cela nous permet donc de dresser le constat suivant, à la suite de David et al. (2005) :

⁵⁵ I. L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr. 7

Bien que l'Etat suisse ne possède pas de colonies, ses ressortissants font partie de ces commerçants, français, anglais, hollandais, allemands ou encore danois, qui entretiennent et alimentent un négoce atlantique et un système esclavagiste (p. 138).

L'exploitation des esclaves n'est pas uniquement le fait de ressortissants helvétiques détachés de leur mère-patrie. En effet, durant la deuxième moitié du XIXe siècle, « le gouvernement suisse proclame donc que ses ressortissants émigrés aux Amériques peuvent légitimement amasser leur fortune par le biais du travail forcé » (David et al., 2005, p. 139). Cette décision étatique intervient pourtant des décennies après que toutes les puissances européennes ont aboli (officiellement) l'esclavage. Malgré tout « [l]e Conseil fédéral assimile la possession d'esclaves à l'engagement d'ouvriers par un employeur suisse et trouve tout aussi injuste d'interdire l'exploitation de la main-d'œuvre servile légalement achetée que de demander à un patron de licencier ses employés » (David et al., 2005, p. 139).

Dans les discours du manuel, le locuteur n'implique la Suisse dans la traite atlantique que par ses activités d'organisation de transport et d'investissements. Or, ce faisant, il omet que l'Etat et les ressortissants helvétiques ont également joué un rôle non-négligeable dans l'exploitation de la main-d'œuvre servile et sa gestion drastique. Cette omission permet donc une présentation de l'endogroupe valorisée par le fait qu'une partie de ses actions coercitives sont occultées.

d) L'esclavagisme : un système incontesté et incontestable ?

« Les bénéfices de l'esclavage sont tels qu'il **semble**, à l'époque, impossible de le remettre en cause. » (I. L'esclavage, 1.2 Un sujet qui fait débat, p. 149, Phr. 1)

« Au mieux cherche-t-on à limiter les abus. Au XVIIIe siècle, des abolitionnistes, proches des penseurs des Lumières, commencent à dénoncer l'esclavage. » (I. L'esclavage, 1.2 Un sujet qui fait débat, p. 149, Phr. 2)

« Les contestations de la traite négrière, pilier de l'économie coloniale de plantation esclavagiste, sont à la fois morales, religieuses, philosophiques et économiques » ; par conséquent, contrairement aux énoncés du manuel, elles ne sont pas le fait uniquement « [d']abolitionnistes, proches des penseurs des Lumières » (Suremain et al., 2016, p. 27). Ce sont les penseurs des Lumières, eux-mêmes, qui dénoncent également et précocement ce système :

C'est au nom du respect des « droits naturels » que des articles de l'Encyclopédie dénoncent l'asservissement d'êtres humains par d'autres hommes, comme ceux du chevalier de Jaucourt dans ses articles « Traite des nègres » ou « Esclavage ». Dans son conte philosophique *Candide* ou l'Optimisme et plus particulièrement dans le passage consacré au « Nègre de Surinam », Voltaire dénonce par l'ironie les cruautés de l'esclavage et rappelle que « c'est à ce prix que [ses contemporains métropolitains] mange[nt] du sucre » (Etemad, 2008, p. 28).

On pourrait citer ainsi plusieurs passages de l'œuvre de Voltaire dans lesquels le philosophe ironise sur le trafic des Africains, comme dans son *Essai sur les mœurs* (1756) :

Nous leur disons qu'ils sont hommes comme nous, qu'ils sont rachetés du sang d'un Dieu mort pour eux, et ensuite, on les fait travailler comme des bêtes de somme ; on les nourrit

plus mal ; s'ils veulent s'enfuir, on leur coupe les jambes ; ... après cela, nous osons parler du droit des gens ! (cité dans Etemad, 2008, p. 28).

Montesquieu, autre illustre penseur des Lumières « ne manque ni de dénoncer les « crimes » des « destructeurs de l'Amérique », ni de condamner l'esclavage » (Etemad, 2008, p. 29). Dans son ouvrage Crimes et Réparations, Etemad (2008) en relève quelques passages éloquentes :

(Esprit des lois, 1748) : « Le droit de l'esclavage vient du mépris qu'une nation conçoit pour une autre, fondé sur la différence des coutumes. » Le message sur ce second point est plus clair dans un texte antérieur (Mes pensées, 1735) : « L'esclavage est contre le droit naturel, par lequel tous les hommes naissent libres et indépendants (p. 29).

On peut également citer Rousseau, chez qui on trouve à la fois « une condamnation de l'esclavage » et « du principe de conquête » (Etemad, 2008, p. 29). En ce qui concerne la condamnation de l'esclavage, il écrit que « [l]e droit de l'esclavage est nul, non seulement parce qu'il est illégitime, mais parce qu'il est absurde et ne signifie rien. Ces mots, esclavage et droit, sont contradictoires » (cité dans Etemad, 2008, p. 29). Quant au principe de conquête, Rousseau signale que « [l]e droit de conquête, n'étant point un droit, n'en a pu fonder aucun » (cité dans Etemad, 2008, p. 29).

Il pointe par ailleurs du doigt les méfaits de la colonisation (« L'Amérique ... nous offre ... des spectacles ... honteux pour l'espèce humaine. Surtout, depuis que les Européens y sont ») et défend le droit des peuples d'y résister (« Si j'étais chef de quelque'un des peuples de la Nigritie, je déclare que je ferais pendre sans rémission le premier Européen qui oserait y pénétrer ») (Etemad, 2008, p. 29).

D'ailleurs, « [o]utre l'asservissement des hommes » intrinsèquement lié au principe de l'esclavage, Etemad (2008) dresse le constat suivant :

[C'est] le principe même de la conquête et de l'appropriation de terres sans le libre consentement des populations autochtones, c'est-à-dire leur spoliation, [qui] est aussi critiqué par les philosophes, à l'instar de Diderot dans son Histoire philosophique et politique du commerce et des établissements des Européens dans les deux Indes (1781) (p. 29).

Il est vrai que les « Humanistes et philanthropes d'avant le XIXe siècle apprécient l'entreprise coloniale avant tout d'un point de vue moral, politique et juridique. Si bien que le nombre d'acteurs anciens s'interrogeant sur l'utilité économique du système colonial pour les métropoles et les possessions d'outre-mer est extrêmement réduit » (Etemad, 2008, p. 29). Cela dit, premièrement, bien que réduit, ce nombre n'est pas nul. Deuxièmement, les voix qui s'élèvent pour dénoncer l'esclavage sont aussi des voix de Lumières célèbres et reconnues à leur époque et portées par exemple, par la célèbre Encyclopédie. Il ne s'agit pas uniquement de quelques penseurs « proches des Lumières » isolés, comme le laisse entendre le manuel.

e) Des marchands africains d'esclaves : une offre pour répondre à la demande

« En Afrique, des réseaux de capture et de vente organisés par des marchands africains conduisent les captifs jusqu'aux ports dans lesquels les marchands européens viennent se ravi-tailler. » (I. L'esclavage, 1.1 Un système à grande échelle, p. 148, Phr. 1)

En présentant « des réseaux de capture et de vente [d'esclaves] organisés par des marchands africains [auprès desquels] les marchands européens viennent se « ravitailler » », le locuteur atténue l'implication de ces derniers. Il est vrai « que, durant les quelque quatre siècles que dure la traite atlantique, les négriers européens se tiennent à bord de leurs vaisseaux, dans l'attente d'être approvisionnés en captifs razzés lors de raids lancés, parfois très loin des côtes, par leurs fournisseurs africains » (Etemad, 2019, p. 162). En effet, il existait incontestablement une tradition esclavagiste en Afrique, bien avant la traite atlantique. Néanmoins, à partir de la création de ce nouveau circuit mercantile, « la demande en captifs devint si forte qu'elle désorganisa l'économie africaine en la poussant à se focaliser sur ce secteur » (Etemad, 2019, p. 106). Aussi, la production d'un grand nombre de captifs n'est pas « naturelle », c'est-à-dire que les êtres humains *nés* esclaves ne suffisent pas à répondre à la demande américaine. Il est donc nécessaire de réduire des hommes et des femmes libres à l'état de captifs. Et bien entendu, « le fait que seuls les raids et les guerres permettent de « produire en série » des esclaves ne peut qu'avoir désorganisé la société » (Etemad, 2019, p. 106). Les régions africaines qui alimentent le réseau esclavagiste sont fortement touchées dans leurs fondements démographiques.

Là où le prélèvement d'hommes adultes est continu, la traite modifie gravement la division du travail entre les sexes, les coutumes matrimoniales et familiales africaines. En développant démesurément un système en place, la demande américaine réduit les possibilités de récupération, quels que soient les comportements compensatoires des populations touchées. Elle gonfle indirectement la traite à l'intérieur de l'Afrique, où s'étend la pratique de l'esclavage (Etemad, 2019, p. 106).

L'énonciation du manuel présente discursivement les marchands d'esclaves européens comme de simples acquéreurs sur un marché où l'offre était, quoi qu'il en soit, existante et foisonnante. Or, c'est là atténuer l'importance de leur rôle. « La traite [atlantique] a accentué toutes les contradictions et les tensions préexistantes des sociétés africaines ; le goût du profit qu'elle traînait a fait basculer dans plus d'un cas ... les pouvoirs africains du côté de l'exploitation et de l'oppression » (Devisse, 1988, p. 116, cité dans Etemad, 2019, Ndp 38, p. 108).

5.1.2 Sous-question de recherche 2 : Constate-t-on une valorisation de la puissance coloniale par des procédés euphémiques tels que le détournement et la décharge du sujet ?

5.1.2.1 A. Emploi du passif et détournement du sujet réel / apparent au bénéfice du colon

Afin de mettre en relief les procédés discursifs que nous analyserons dans cette partie, nous proposerons d'autres tournures discursives possibles à l'actif ou au passif. Il s'agit de suggestions qui ne sont pas exhaustives et qui visent à rester le plus proche possible de la phrase initiale. Nous concourrons ainsi à démontrer que les tournures discursives pour lesquelles le locuteur a opté tendent à valoriser le colon, ou du moins, à le décharger de ses actions.

a) Qui fixe les lois coloniales ?

« Les situations sont très diverses selon les pays mais, quel que soit le type d'administration, les populations colonisées sont soumises aux lois établies par les colonisateurs et ne disposent pas, en règle générale, de droits politiques. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.2 L'administration coloniale, p. 151, Phr. 6)

Autre tournure discursive possible :

« Les situations sont très diverses selon les pays, mais quel que soit le type d'administration, *les colonisateurs assujettissent les populations colonisées aux lois qu'ils ont établies. Ces dernières ne disposent pas, en règle générale, de droits politiques* ».

La tournure discursive pour laquelle opte le manuel est une forme passive qui va, par conséquent, mettre en lumière le *patient* (les populations colonisées) qui devient le *sujet* de la phrase. C'est donc le fait que « les populations colonisées so[oi]nt soumises aux lois établies » qui est mis en exergue dans la phrase. Tandis que *l'agent* (les colonisateurs), qui fait l'action, est relégué au rôle grammatical d'un complément d'agent (que la préposition « par » introduit). À la forme active, les colonisateurs doivent endosser l'assujettissement des populations colonisées aux lois qu'ils ont établies. La responsabilité du rôle du colonisateur est donc beaucoup plus forte. Dans d'autres cas de formulation au passif, le locuteur du manuel ne fait pas du tout apparaître le complément d'agent qui se trouve être le colonisateur.

b) Qui exploite les colonies ?

« **Les colonies sont avant tout exploitées dans cette optique.** » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 3 (en gras))

Ici, il n'est pas précisé *par qui* « sont avant tout exploitées » les colonies. Alors qu'une autre formulation possible aurait été : « C'est dans cette optique que les colonies sont avant tout exploitées par les colonisateurs et les puissances européennes ». Naturellement, dans le cas ci-dessus il est compréhensible que le choix de ne pas indiquer le complément d'agent s'explique par la volonté d'éviter des pléonasmes (même si la charge du colonisateur s'en trouve, de fait, atténuée). Dans d'autres cas, il serait raisonnable de penser que cette information s'avère nécessaire.

c) *Qui punit les esclaves ?*

« Toute tentative de fuite ou de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée. » (I. L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr. 7)

La tournure passive de cette phrase permet au locuteur de ne pas faire apparaître discursivement le complément d'agent, à savoir, l'auteur qui « punit[t] de manière violente et disproportionnée ». En effet, si le complément d'agent avait complété la phrase, les propriétaires des plantations auraient endossé la responsabilité des sentences infligées aux captifs africains : « [t]oute tentative de fuite ou de désobéissance est punie de manière violente et disproportionnée [par les propriétaires des plantations] ». Or, au contraire de la forme active, la forme passive permet de dissimuler l'agent, acteur de l'action.

La formulation de cette phrase au passif permet, *non seulement*, de mettre dans l'ombre l'agent (qui punit), *mais également*, le patient (qui subit la punition), par sa substitution avec « toute tentative de fuite ou de désobéissance ». D'un point de vue sémantique, ce n'est donc pas l'esclave *qui tente de fuir ou de désobéir* qui est puni, mais bien *la tentative de fuite ou de désobéissance*. La responsabilité de l'agent (qui inflige la punition) s'en trouve – idéologiquement – moins conséquente puisque ce dernier sanctionne *un acte* (de tentative de fuite ou de désobéissance) et *non* directement *un être humain*. Cependant, la prétention idéologique (permettant de déresponsabiliser le colon) de cette phrase se heurte à sa réalité lexicographique, puisque le verbe transitif « punir » doit forcément s'appliquer à *quelqu'un* et non à *quelque chose* (*Punir qqn* ou *punir qqch*⁵⁶).

En aucun cas, le propos de notre présente analyse se résumerait par l'idée selon laquelle l'emploi de la forme passive devrait être banni de tous les énoncés discursifs du manuel. Ces procédés ne posent problème que dans la mesure où ils soustraient aux colonisateurs une responsabilité qui leur incombe dans le cadre de l'entreprise coloniale. L'emploi du passif n'en est qu'un des ressorts parmi tant d'autres.

d) *Qui exhibe des êtres humains ?*

« Dans de vastes reconstitutions de villages exotiques, hommes, femmes et enfants amenés d'Afrique et d'Asie sont exhibés. » (V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 3)

Autres tournures discursives possibles :

Au passif

Des hommes, des femmes et des enfants d'Afrique et d'Asie sont amenés en Europe, parfois malgré eux (par des promoteurs d'expositions) et sont exhibés dans de vastes reconstitutions de villages « exotiques ».

A la forme active :

⁵⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/punir>, consulté le 3.12.2021

A l'instar de Carl Hagenbeck, des imprésarios européens arrachent de leurs terres natales des hommes, des femmes et des enfants d'Afrique et d'Asie pour les exhiber dans de vastes reconstitutions de villages « exotiques ».

Par exemple, en considérant l'énoncé ci-dessus, l'emploi du passif n'est pas, en soi, forcément problématique. La suppression du complément d'agent (par des promoteurs d'exposition, par exemple) pourrait également être déplorée. En revanche, l'accumulation de « hommes, femmes et enfants » ajoutée à la suppression de leurs déterminants « des » (articles indéfinis) amènent à leur déshumanisation puisqu'ils perdent ainsi toute forme d'individualité et d'unicité. Par conséquent, *l'action* (d'exhiber des êtres humains) s'en trouve atténuée. Par extension, *l'agent de l'action* (les promoteurs des expositions ou d'exhibitions ethniques) se trouve assez naturellement déchargé de sa responsabilité (d'autant plus qu'il est absent de la phrase). Aussi, tout en maintenant la forme passive, il est possible d'éviter ce biais de déshumanisation discursive qui tend à amoindrir l'ampleur du fait historique qu'ont constitué les exhibitions ethniques. De manière générale, outre l'emploi de la forme passive ou active, ce sont les choix discursifs opérés par le locuteur du manuel qui valorisent la puissance coloniale en atténuant les actes et les procédés des colonisateurs.

e) Qui conquiert les colonies ?

« Les États européens conquièrent des territoires habités par des populations locales déjà organisées politiquement. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.1 Les réactions locales, p. 151, Phr. 1)

Autre tournure possible :

« Les populations locales étaient déjà organisées politiquement lorsque les États européens s'accaparent de leurs territoires ».

Dans l'extrait ci-dessus, l'idée mise en exergue est que « [l]es États européens conquièrent des territoires » et, ensuite seulement, on précise que ces « territoires [sont] habités par des populations locales déjà organisées politiquement ». En effet, la première partie est une forme active avec le verbe « conquérir » qui est connoté positivement. Puis, dans la deuxième partie présentée au passif, on évoque « des populations » ; on précise – par un pléonasme – qu'elles sont « locales » (il s'agit pourtant d'une évidence), avant d'indiquer qu'elles étaient « déjà organisées politiquement ».

Pourtant, l'idée, dans le cadre de ce sous-chapitre intitulé « À la conquête de l'Afrique », consiste bien à enseigner les modalités de l'expansion européenne sur des territoires africains. Et la caractéristique de cette dernière repose sur le fait que les territoires annexés étaient déjà occupés, et que par conséquent, cette accapARATION territoriale va provoquer des réactions, des résistances, des guerres, etc. Aussi, la tournure alternative que nous proposons ci-dessus permet vraisemblablement de mieux relever la problématique et l'enjeu même de l'accapARATION territoriale intrinsèque à l'expansion coloniale. Car en définitive, non seulement la formulation discursive du manuel *valorise* la conquête des États européens, mais, de surcroît, elle *sous-entend* que l'occupation initiale des territoires par des autochtones ne constituait, somme toute, pas une problématique majeure.

5.1.2.2 B. Passif, procédés métonymiques et métaphoriques

a) *Qui combat et gagne les guerres coloniales ?*

« Certains conflits durent des décennies, mais la supériorité de l'équipement militaire des Européens l'emporte. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.1 Les réactions locales, p. 151, Phr. 4)

L'idée que *l'accapuration des territoires convoités par les Européens et occupés par des autochtones n'a pas réellement constitué un enjeu de taille* est renforcée par la phrase ci-dessus. En effet, au-delà de la véracité de la thèse de l'utilisation des armes⁵⁷, la question de l'accapuration des territoires africains par les Européens, ne semble pas réellement avoir constitué un enjeu pour ces derniers. En effet, le manuel opte pour qualifier de « conflits » plutôt que de « guerres » la confrontation aux populations autochtones dans le but de conquérir leurs territoires. Un conflit « est une relation entre plusieurs personnes ou plusieurs groupes qui poursuivent des buts incompatibles » (Derriennic, 2001, p. 13). Tandis qu'« une guerre est un conflit violent entre des groupes organisés » (Derriennic, 2001, p. 13). À la lumière de la définition et de l'histoire de la colonisation, il semble évident que le terme de « guerre » s'avère plus approprié que celui de « conflit » pour évoquer « l'accapuration des terres » au sud du Sahara. Le terme employé (conflit) fonctionne donc bien ici comme un euphémisme lexical. En plus de ce dernier, l'évacuation de la dimension coercitive s'étaye sur un procédé discursif. En effet, la métonymie employée (« l'équipement militaire des Européens » pour « les militaires européens armés ») confère aux « conflits » la tonalité pacifique d'une action qui s'est opérée aisément. Ce choix discursif permet d'évincer catégoriquement la réalité coercitive et violente des guerres de conquêtes infligées par les troupes européennes aux autochtones par l'utilisation unilatérale d'armes à feu. La métonymie laisse suggérer une simple comparaison du niveau d'armement technique et non les pertes humaines.

Peut-être que le choix discursif du locuteur de présenter la conquête comme une opération aisée s'explique par le faible coût humain, en termes de vies européennes, induit par la conquête au sud du Sahara. Mais dans ce cas, il faudrait expliquer que ce faible coût en vies *européennes* se justifie par l'enrôlement en masse de soldats recrutés sur place⁵⁸. Quoiqu'il en soit, le terme de « conflit » n'est pas approprié pour évoquer l'accapuration des territoires africains dans le cadre de la colonisation. En outre, la métonymie « équipement militaire » évacue la dimension coercitive et les conséquences funestes des guerres de conquête.

⁵⁷ La question de la supériorité des armes induite par cet énoncé du manuel est traitée plus loin (pp. 71-72).

⁵⁸ Nous reviendrons sur cette question plus tard dans l'analyse (Cf. point a) une superpuissance armée dès le début de la conquête, pp. 72-73

b) Qui exploite des hommes pour travailler dans les plantations ?

« Les immenses plantations du Nouveau-Monde (Amériques et Caraïbes) nécessitent une main-d'œuvre très importante. » (I. L'esclavage, intro, p. 148, Phr. 5)

Sujet apparent (grammatical) : les immenses plantations du Nouveau-Monde

Sujet réel : une main-d'œuvre très importante

Verbe : nécessiter qqch : transitif direct

Extraction de la métonymie (« les immenses plantations » pour parler de leurs exploitants) :

Forme passive : Une main-d'œuvre très importante est nécessaire *pour [exploiter] les / [l'exploitation des]* immenses plantations du Nouveau-Monde.

Forme active : [Les colons qui exploitent les plantations / Les propriétaires européens des plantations] ont besoin d'une main-d'œuvre importante.

Le fait de supprimer la métonymie engage beaucoup plus la responsabilité des colons. En effet, à la forme passive, le complément d'agent peut être supprimé, néanmoins la dimension coercitive apparaît malgré tout. À la forme active, le sujet apparent (les colons / les exploitants ou propriétaires des plantations) endosse directement le besoin « [en] main-d'œuvre très importan[t] ». Aussi, l'utilisation métonymique du sujet grammatical « les immenses plantations » permet de déresponsabiliser les colons, propriétaires des plantations, quant à leur approvisionnement en une main-d'œuvre constituée de captifs africains issus du commerce d'êtres humains.

5.1.2.3 C. La forme impersonnelle et utilisation du « On » impersonnel

a) Qui a besoin de former les populations locales et pourquoi ?

« Ensuite, la nécessité de former les populations pour pouvoir servir l'État colonial s'impose. » (III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 14)

Par l'utilisation de la forme impersonnelle, le sujet de cette phrase ne représente personne en particulier ; il n'est pas permis au lecteur de savoir *pour qui* s'impose « [cette] nécessité de former les populations pour servir l'Etat colonial ». Bien entendu, il s'agit des colonisateurs qui nécessitent de la main-d'œuvre constituée par les populations coloniales. Mais le fait de ne pas les mentionner comme *sujets* de l'énoncé, permet de les décharger discursivement de la dimension coercitive tacitement présente dans le fait de « former les populations » (*a priori*, le choix ne leur est pas proposé).

En outre, le locuteur indique que la *finalité* de la formation des populations est de « servir » l'Etat colonial. L'utilisation du verbe transitif « servir » n'est pas anodine. En effet, le locuteur ne choisit pas le verbe « travailler » mais opte pour « servir » qui signifie le fait de « s'acquitter de certains offices, de certaines obligations envers une personne ou une

collectivité ⁵⁹». Autrement dit, le locuteur indique que si les populations sont formées, c'est parce qu'elles doivent s'acquitter de leurs obligations envers l'Etat colonial. Et que la formation est le moyen de permettre, *in fine*, cet acquittement auquel elles sont contraintes.

En d'autres termes, les populations colonisées ont *un devoir* envers les colonisateurs (incarné par l'institution étatique). De surcroît, si l'on se penche sur la seconde acception du verbe « servir », on s'aperçoit que ce terme « signifie particulièrement : s'acquitter de certaines fonctions auprès de quelqu'un comme domestique ⁶⁰ ». Par extension, il s'agit de « rendre à quelqu'un les mêmes services qu'un domestique rend à son maître ⁶¹ ». Par cette assertion, le locuteur réinvestit pleinement l'idéologie colonialiste selon laquelle l'Etat colonial condescend à porter secours aux pays colonisés. Leurs ressortissants en sont redevables et se voient réduits au rang de domestiques des colons (après avoir été formées pour l'atteindre, comme l'indique le verbe « pouvoir »).

Et pourtant, la troisième acception de « servir » indique que le verbe « s'emploie aussi absolument et se dit seulement du Servir militaire ». Il aurait donc été intéressant que le locuteur s'attarde sur cette particularité historique qui a poussé les Etats coloniaux à enrôler en masse des jeunes gens des régions colonisées afin de combattre lors de la Première guerre mondiale (les askaris de l'empire colonial allemand, les tirailleurs sénégalais de l'empire colonial français, les renforts de la force publique belge, les King's African Rifles de l'empire britannique, etc. ⁶²). Or, ce fait historique n'est pas retenu dans le manuel.

b) Une opinion publique camouflée

Dans ce cas particulier, le « on » est utilisé pour désigner tout un ensemble de personnes. Mais plus précisément encore, il représente la *doxa*, à savoir, « l'ensemble des opinions communes aux membres d'une société qui sont relatives à un comportement social » ⁶³.

« Au mieux cherche-t-on à limiter les abus. » (I. L'esclavage, 1.2 Un sujet qui fait débat, p. 149, Phr. 2)

Dans la phrase ci-dessus, l'emploi d'un « on » de la *doxa* met dans l'ombre *l'agent*, c'est-à-dire, *le sujet de l'action*, qui « cherche [au mieux] à limiter les abus » de l'esclavage. Or, si on ne précise pas l'époque concernée, on ne peut réellement considérer que l'opinion générale de la société européenne contemporaine de la traite atlantique « cherche ... à [en] imiter les abus ». Ainsi, l'utilisation du « on » renvoie à l'ensemble de la communauté, et non à un sujet précis (les abolitionnistes). Elle permet de généraliser une pratique (la limitation des abus de l'esclavage) à l'ensemble des membres de l'entreprise coloniale. L'image de cette dernière s'en voit ainsi modérée et, donc valorisée : certes, la société européenne est esclavagiste, mais elle en limite les abus.

A trois autres reprises, le locuteur utilise le pronom indéfini « on » dans le chapitre. Pour chacune de ces occurrences, les énoncés gagneraient en clarté et en précision si un sujet

⁵⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/servir>

⁶⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/servir>

⁶¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/servir>

⁶² <https://webdoc.rfi.fr/grande-guerre-afrique-colonies-1914-1918/>

⁶³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/doxa/26675#:~:text=1.,et%20des%20id%C3%A9es%20non%20objectives>

personnel était employé. Afin d'étayer notre propos, nous en proposons un exemple pour chacun ci-dessous :

« On assiste aussi à la naissance d'une imagerie populaire et caricaturale, notamment au travers de la publicité. » (V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 5)

Alternative : Une imagerie populaire et caricaturale émerge à cette époque notamment au travers de la publicité. Elle contribue à véhiculer les stéréotypes sur l'Autre et l'Ailleurs dans la société coloniale.

L'emploi du « on » tel qu'il est utilisé dans le manuel permet de décharger la société coloniale puisqu'elle apparaît, non pas comme la *productrice* d'une imagerie populaire et caricaturale mais comme un simple spectateur qui « assiste » passivement à ce phénomène. Or, non seulement, ce sont des membres de cette société qui sont les producteurs de cette imagerie, mais de surcroît, elle circule « notamment au travers de la publicité » au sein de toute la société coloniale et véhicule les stéréotypes sur les régions colonisées et leurs populations. Ainsi, il est déplorable que, premièrement, cette « imagerie populaire et caricaturale » ne soit pas mise en corrélation avec les stéréotypes sur l'altérité de l'époque. Et, deuxièmement que la forme impersonnelle « on » confère à la société coloniale (sujet indéfini) une posture de passivité.

« Le regard européen est influencé par certains ouvrages qu'à l'époque on considère comme scientifiques. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 5)

Le même phénomène de camouflage et de déresponsabilisation du sujet (la société coloniale) s'observe dans la phrase ci-dessus. Etant donné que les ouvrages en question concernent les classements anthropologiques des soi-disant « races humaines », il aurait été judicieux, de la part du locuteur d'expliquer pourquoi « à l'époque [,] on [les] considère comme scientifiques ». En effet, la hiérarchie et la classification des « races humaines » s'étaient sur toute une logique alimentée, notamment, par les *stéréotypes* de l'époque coloniale (véhiculés par les exhibitions ethniques, les premières photographies, les romans d'aventures, le mythe du sauvage, etc.). Et cette classification des « races humaines » a un objectif patent : légitimer l'entreprise coloniale. Prouver scientifiquement l'infériorité des subalternes permet de justifier que les Européens cherchent à les coloniser. Il aurait été intéressant de présenter les techniques de légitimation de l'entreprise coloniale en expliquant quel rôle y jouent les théories « scientifiques » racialisantes. Cela aurait, conséquemment, justifié en quoi ces théories sont à présent totalement disqualifiées et sont considérées aujourd'hui comme racistes.

« Les colons européens et les populations locales n'étant pas en nombre suffisant, on se tourne vers l'Afrique. » (I. L'esclavage, intro, p. 148, Phr. 6)

Dans le cas de cette dernière occurrence, l'emploi de la forme impersonnelle « on » renvoie de manière non-explicite au sujet « les puissances coloniales ». Là encore, le « on » vise à normaliser l'action qui succède. Ainsi, l'emploi de ce pronom induit une connotation d'évidence au fait de « se tourne[r] vers l'Afrique » pour y capturer la main-d'œuvre et la faire travailler de manière servile. Par conséquent, les exploitants européens se voient décharger de leur responsabilité vis-à-vis de l'exploitation des esclaves. C'est parce que la *doxa*, autrement dit, l'opinion publique de la société coloniale a cautionné cette logique, que les colons européens se sont tournés vers l'Afrique, autrement dit, qu'ils ont mis en place la traite atlantique.

L'emploi de la forme impersonnelle « on » engendre deux problèmes. Premièrement, plutôt que de renvoyer à une identité spécifiée, l'emploi du « on » renvoie à un sujet imprécis et générique. Et, deuxièmement à défaut d'explicitier à qui ce « on » renvoie, le lecteur se voit automatiquement englobé dans l'énoncé par ce pronom inclusif.

Projeté dans un énoncé duquel il se retrouve sujet, le lecteur doit redoubler d'effort pour analyser le discours avec son sens critique. Après une première prise de distance avec l'énoncé, il doit chercher qui se camoufle derrière le « on », puis pourquoi cette forme impersonnelle a été utilisée. Ainsi, par l'emploi de cette forme impersonnelle, le locuteur exige un effort cognitif non-adapté à un support *pédagogique* qui devrait uniquement et aisément *livrer* les informations.

1.2.4.4 D. Omissions discursives

a) Derrières les premières explorations

A deux reprises, le locuteur évoque les expéditions européennes en Afrique.

« Dès les premières expéditions du XVI^e siècle, la colonisation attire toutes sortes de voyageurs, de géographes, de naturalistes et d'anthropologues qui s'activent à découvrir le monde. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 3 (en gras dans le manuel))

« Au XIX^e siècle en particulier, ils rêvent de percer les énigmes des régions encore inexplorées, d'être les premiers à les parcourir et d'en dresser le relevé cartographique. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 4 (en gras dans le manuel))

Selon Etemad (2007), c'est dès le début du XV^e siècle que « des navigateurs, des voyageurs et des commerçants européens s'aventurent ... sur les côtes de l'Afrique occidentale » (p. 17). Pourtant, il souligne que pendant longtemps, leur installation se cantonne aux littoraux :

Tôt entrevu, le continent noir est pourtant « délaissé » pendant près de quatre siècles et demi. Retranché dans ses comptoirs et ses points d'appui côtiers, l'Européen ne tente guère de pénétrer à l'intérieur des terres. Peut-être en raison du caractère inhospitalier de la géographie de l'Afrique noire, de l'hostilité extrême de son milieu épidémiologique ou de sa faible attractivité (pas d'épices, peu d'or) » (Etemad, 2019, p. 162).

De surcroît, les premières tentatives de pénétration des Européens en terre africaine s'avèrent infructueuses et éprouvantes pour ces derniers :

La rencontre des premiers Européens, s'aventurant sous les tropiques, avec un milieu pathologique inconnu a des effets effrayants. Fièvres, dysenteries, insectes agressifs rendent désastreuses, sur le plan sanitaire, les premières tentatives d'établissement des Européens dans les Caraïbes, en Asie et en Afrique (Etemad, 2007, p. 17).

Ainsi, bien que « la colonisation attire toutes sortes de voyageurs, de géographes, de naturalistes et d'anthropologues », comme l'énonce le manuel, ces derniers ne sont pas aussi

audacieux que le locuteur le suggère lorsqu'il indique qu'ils « s'activent à découvrir le monde ». Nous observons bien une valorisation de l'image d'un colon aventureux, dont rien n'inhibe l'avancée, alors que la réalité doit être ici plus nuancée.

b) Pourquoi se tourner vers l'Afrique ?

« Les colons européens et les populations locales n'étant pas en nombre suffisant, on se tourne vers l'Afrique. » (I. L'esclavage, intro, p. 148, Phr. 6)

Le locuteur se garde bien de donner la raison qui explique pourquoi les populations locales d'Amérique ne sont « pas [ou plus] en nombre suffisant ». Cette omission permet de valoriser l'image du colon européen puisque, dans les faits, il est considéré comme, en grande partie et plus ou moins directement, « responsable » de l'écroulement démographique des Amérindiens » (Etemad, 2007, p. 19).

Cet énoncé suggère également que c'est parce que les colons européens se trouvaient en trop petit nombre pour exploiter les nouvelles plantations du Nouveau Monde que « [l'] on se tourne vers l'Afrique ». Bien que cette justification tende également à valoriser l'image de la colonisation européenne, les véritables motifs sont tout autres. En effet, Etemad (2019) présente trois explications pour comprendre l'intérêt des Européens à asservir des Africains et à les exploiter en Amérique :

Premièrement, [c'est] parce que les Africains, vivant à la périphérie tropicale de l'Ancien Monde, jouissent d'une certaine immunité face aux maladies ; [deuxièmement, c'est parce] que la relative proximité des côtes africaines du Nouveau Monde réduit leur coût de transport ; et [enfin parce] que les esclaves noirs coûtent moins cher que les travailleurs blancs (Etemad, 2019, p. 106).

C'est ce qui explique « [que] les Européens concentreront sur les Africains leur demande de main-d'œuvre pour l'exploitation des colonies américaines, une fois décimés les Amérindiens » (Etemad, 2019, p. 106).

c) Une superpuissance armée dès le début de la conquête ?

Précédemment, au point 5.1.2.2, nous avons vu qu'une métonymie est utilisée par le locuteur dans la phrase ci-dessous. Celle-ci permet d'évincer la dimension coercitive et violente d'une guerre de conquête où les Européens l'emportent sur les peuples africains. Les conséquences réelles des guerres sont ainsi passées sous silence (nombre de victimes, dégâts matériels, conséquences psychologiques, etc.).

« Certains conflits durent des décennies, mais la supériorité de l'équipement militaire des Européens l'emporte. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.1 Les réactions locales, p. 151, Phr. 4)

Si nous reprenons cette phrase, à présent, c'est parce que le locuteur met en exergue « la supériorité de l'équipement militaire des Européens » comme justification de la réussite de la

conquête européenne. Pourtant, Suremain et al. (2016) signalent que les dernières recherches historiques ne corroborent pas cette thèse :

Les historiens n'ont pas manqué de faire valoir à bon droit que la technologie militaire ne saurait expliquer à elle seule le succès de certaines conquêtes ; de fait, la progression ne fut pas toujours fulgurante, notamment face à des États organisés et déterminés (p. 47).

De plus, « [l]a victoire des colonisateurs – jusqu'à la fin du XIXe siècle au moins – ne tient pas réellement à leur supériorité technique ». Cela s'explique par plusieurs raisons, selon les spécificités régionales : « [au] Maghreb voire en Afrique subsaharienne, leurs moyens de guerre ne sont pas adaptés à de nouvelles formes de combat, telles que la guérilla » (Etemad, 2017, p. 22). Ce n'est finalement qu'à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle qu'« une série d'innovations⁶⁴ ... permet d'améliorer la portée, la précision et la densité du tir des armes à feu. Les armées coloniales européennes en Afrique noire disposent en plus d'une artillerie légère et mobile » (Etemad, 2017, p. 22).

La période qui s'en suivra sera marquée par la révolution des armes :

Jamais, dans le drame colonial, le déséquilibre entre les acteurs n'aura été aussi grand Elle fait de la conquête de l'Afrique subsaharienne un épisode très particulier de l'histoire de la colonisation contemporaine. Pour le malheur des peuples africains, elle confère aux Européens un pouvoir de destruction incomparable. Face à leur puissance de feu, les armées africaines sont décimées en rase campagne (Etemad, 2017, p. 167).

Le fait que le locuteur ne fasse pas apparaître l'image du soldat européen victorieux puise aussi son origine dans une réalité historique incontestable et pourtant omise par le manuel : la victoire n'est pas due aux soldats d'origine métropolitaine, mais aux recrues locales enrôlées par les Européens. C'est ce qu'explique Etemad (2007) :

En fin de compte, si le colonisateur européen gagne les guerres coloniales, c'est surtout grâce à de meilleures capacités organisationnelles et à un large recours aux recrues indigènes. En tout état de cause, le fait même que 90 % des pertes militaires européennes durant la phase des conquêtes coloniales soient dues aux maladies confère à la question de l'armement une importance secondaire (p. 23).

En effet, Etemad (2007) observe que

D'une manière générale, le déplacement de troupes européennes en Asie, en Afrique, dans les Caraïbes, représente un coût humain important. Partout ailleurs, le soldat blanc perd au change. Dans les années 1830, les taux de mortalité des soldats français sont 5 fois plus élevés dans les Antilles qu'en métropole et 8 fois plus élevés au Sénégal (p. 15).

« [Donc] en fin de compte, l'emprise des Européens sur des terres lointaines est possible, car systématiquement, ils s'appuient sur des populations non européennes » (Suremain et al., 2016, p. 104). La phrase du locuteur habille habilement cette vérité tout en valorisant le colon

⁶⁴ Etemad (2017) propose les exemples suivants : chargement par la culasse, mécanisme de répétition, poudres pyroxylées ou « sans fumée », diminution du calibre (p. 22).

(il bénéficie d'une supériorité de son armée) et en le déchargeant de la réalité de ses actes (les conséquences d'une guerre armée).

Pour finir, cet énoncé laisse entendre au lecteur que la conquête européenne est fructueuse partout en Afrique. Or, ce n'est pas le cas : « [a]près que les Italiens ont tenté de faire de l'Éthiopie un protectorat, les troupes de Ménélik II infligent une cuisante défaite aux Italiens à Adoua, en 1896, et sauvegardent leur indépendance » (Suremain, 2016, p. 36-37).

d) La solitude des missionnaires sous les tropiques ?

« Dans bien des cas, les missionnaires sont seuls sur le terrain et s'improvisent enseignants ou médecins. » (III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 8)

Le locuteur du manuel n'indique pas les raisons de la relative « solitude⁶⁵ » de l'homme blanc sous les tropiques. Les spécialistes s'accordent pourtant sur le fait suivant :

Dans l'histoire de l'expansion européenne aucune région ne réussit à ravir à l'Afrique occidentale son titre de « tombeau de l'homme blanc ». Entre la fin du XVII^e siècle et le début du XVIII^e siècle, la mortalité des Européens résidant dans les ports négriers des côtes occidentales africaines peut atteindre 800 - 900 %. Sur dix hommes blancs arrivant dans la région, six succombent durant la première année de résidence, deux autres meurent entre la deuxième et la septième année, un seul en réchappe (Etemad, 2017, p. 17).

À nouveau, le manuel omet l'évocation du milieu pathologique qui décime les Européens et justifie, en partie, leur faiblesse numérique. Le locuteur transforme cet isolement forcé en une solitude propre aux aventuriers et aux vainqueurs qui parviennent, même en des terres qui leur sont inconnues à « s'improvis[er] enseignants ou médecins ».

e) Une minorité européenne règne sur une majorité ?

« Dans la plupart des pays colonisés d'Afrique comme d'Asie, les colons représentent moins de 1 % de la population. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 5)

« En 1913, ce pourcentage est dépassé uniquement en Afrique du Sud pour l'Empire britannique, en Algérie et en Tunisie pour l'Empire français. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 6)

« Bien que fortement minoritaires, les colons concentrent les richesses et le pouvoir politique dans leurs mains. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 7)

Dans les trois extraits ci-dessus, on constate qu'à nouveau, les énoncés du manuel insistent sur la faiblesse numérique des Européens. Sans la justifier, le locuteur la présente comme valorisante pour le colon, puisque « [b]ien que fortement minoritaires, les colons concentrent les richesses et le pouvoir politique dans leurs mains ». Pourtant, si « le colonisateur blanc parvient à asseoir sa domination sur des contrées lointaines en gérant, à son avantage, les ressources humaines disponibles en outre-mer » c'est grâce au « recours systématique à des

⁶⁵ L'emploi du mot « solitude » renvoie à l'adoption d'un point de vue eurocentré, comme on le verra plus loin dans l'analyse (cf. p. 81).

intermédiaires locaux ». C'est, en effet, « le plus sûr moyen de conquérir en économisant des vies humaines blanches et les deniers des métropoles. La généralisation de cette pratique contribue à maintenir dans les colonies d'exploitation d'Asie et d'Afrique un nombre extrêmement réduit de cadres européens » (Etemad, 2005, p. 6).

Le locuteur n'explique pas non plus *pourquoi* « ce pourcentage [n']est dépassé [qu']en Afrique du Sud pour l'Empire britannique, en Algérie et en Tunisie pour l'Empire français ». Cette justification est pourtant à l'origine même du projet impérialiste pour ces territoires : elle s'explique par *le type d'implantation* escompté par la métropole. Et, en Afrique du Sud comme en Algérie (la Tunisie aussi, mais elle n'a que le statut d'un protectorat), le projet impérialiste visait l'implantation d'une colonie *de peuplement*, à l'image de celles d'Amérique du Nord. Or, ce projet ne se concrétise ni en Afrique du Sud ni en Algérie. Une fois colonisés, ces territoires ne peuvent pas être considérés réellement comme des colonies de peuplement. En effet, contrairement à l'Amérique du Nord où un effacement démographique des populations amérindiennes succède à l'arrivée du colon européen, en Afrique, les indigènes subsahariens et maghrébins demeurent majoritaires numériquement. On qualifie de colonies « mixtes » ces territoires dont le projet de colonie de peuplement n'a pas abouti.

Dans de telles possessions, une forte minorité européenne accapare, au détriment de la majorité autochtone, les meilleures terres et la plus grande part des richesses produites. Les colonies mixtes seraient devenues de véritables colonies de peuplement si, comme dans la plus grande partie du continent américain et du Pacifique, les Européens avaient numériquement déclassé les indigènes (Etemad, 2007, note de bas de page 2, p. 29).

Bien qu'inférieurs numériquement en comparaison avec le nombre d'autochtones, dans les colonies mixtes, les Européens représentent tout de même un pourcentage numérique plus élevé que dans les autres colonies d'Afrique. Ce taux s'explique par le fait que les métropoles exhortent les métropolitains à émigrer en leur accordant toute une série de privilèges.

Dans les collines et les plaines potentiellement les plus fertiles, comme dans le Sahel algérois, les Européens s'approprient jusqu'à 85 % de la superficie cultivable. Dans une partie du département d'Oran, où les Européens représentent 15 % de la population, ils possèdent 65 % de la superficie agricole et plus de 90 % des meilleures terres dédiées à la culture de la vigne (Etemad, 2019, p. 156).

En ce qui concerne l'Afrique du Sud⁶⁶,

Le taux d'expropriation avoisine les 70 %, sans que la présence blanche y soit beaucoup plus forte qu'en Algérie. ... L'inégalité devant l'impôt, l'inégal accès au crédit, la spoliation foncière, ainsi que toute une série de dispositions entravant la liberté de circulation des indigènes, aboutissent dans l'ensemble des colonies mixtes africaines à une telle dégradation de la situation des agriculteurs du cru que ceux-ci se plient désormais à des conditions défavorables de travail et d'accès à la terre (Etemad, 2019, p. 157).

⁶⁶ Ainsi qu'en Rhodésie du Sud, Zimbabwe ou dans le Sud-Ouest africain et Namibie

f) Des colons pourvoyeurs d'emplois ?

« Ils engagent alors des travailleurs indigènes en tant qu'ouvriers agricoles et pour les tâches domestiques. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 10)

Le locuteur indique que les colons « engagent ... les travailleurs indigènes » dans leurs exploitations. Or, si cette offre de travail est évoquée, la spoliation des terres, qui est réalisée en amont, est omise. Pourtant, pour être en mesure d'exploiter une majorité indigène « un renversement des rapports de force doit avoir lieu sur le marché de la terre et du travail. Et pour qu'il ait lieu, il faut l'intervention de l'Etat à l'avantage des colons, trop faibles et mal outillés pour y parvenir par leurs propres moyens » (Etemad, 2019, p. 154). Par conséquent, l'agriculture des propriétaires indigènes se retrouve « incapable de lutter à armes égales contre une agriculture européenne choyée, constituée d'exploitations de plus en plus vastes » (Etemad, 2019, p. 158). En définitive « [l']intervention de l'Etat pour soutenir les exploitations du colonat aboutit [à la] clochardisation » (Etemad, 2019, p. 158) de la plus grande partie de la population rurale indigène.

Omettre d'évoquer *l'expropriation et la spoliation foncière* permet la déresponsabilisation des colonisateurs et des métropoles qui en sont les auteurs. De plus, le locuteur précise que les colons offrent du travail à la main-d'œuvre indigène présente sur place. *Le vol de territoires* – dont sont victimes les autochtones – est donc transformé discursivement en une *opportunité d'ascension professionnelle*, permise grâce à l'intervention des colons, pourvoyeurs d'emplois. Dans les faits, « la promotion sociale des « indigènes » est souvent difficile dans les zones où règne une forte concurrence et, *a fortiori*, là où le système colonial réserve les meilleurs postes aux ressortissants de la population blanche » (Suremain et al., 2016, p. 63).

g) Les colons, tous de riches propriétaires ?

« Des colons viennent également en Afrique pour créer une affaire, souvent une plantation plus ou moins vaste. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 9)

Cette phrase laisse penser que les colons viennent s'installer en Afrique en tant qu'exploitants de plantations. Il s'agit donc d'une situation socio-économique confortable et prospère. Certes, l'expression « plus ou moins » laisse entendre que la plantation n'est pas forcément très vaste, mais d'une taille qui demeure malgré tout respectable.

[Or], même dans les colonies, des « petits Blancs » peuvent exercer des métiers modestes : commerçants, boutiquiers, domestiques, etc. en ville, ou constituer un prolétariat industriel comme dans les mines d'Afrique du Sud. Ceux-ci, les *white poors* des régions anglophones, sont une épine dans le pied des promoteurs de la colonisation. Ils apportent de fait la contradiction aux discours sur l'expansion coloniale comme signe de richesse et de progrès social et sapent les fondements de la hiérarchie pigmentaire ou racialisante de la plupart des sociétés coloniales. Le Blanc n'incarne donc pas toujours l'élite (Suremain et al., 2016, p. 105).

Autrement dit, les colons présents en Afrique colonisée ne constituent pas une unité d'un point de vue professionnel ou démographique et ne correspondent pas à l'image renvoyée par la propagande coloniale.

Si les colonisateurs constituent la majorité des cadres des sociétés coloniales et occupent l'essentiel des postes à responsabilité ou de pouvoir, ils ne forment pas pour autant un groupe social homogène, et restent assez éloignés des représentations stéréotypées de l'homme blanc flambeau de la « civilisation » aux colonies.

Autant dire que, « [s]e limiter à ce cliché de la toute-puissance occidentale aux colonies serait pourtant réducteur et masquerait la fréquente fragilité des autorités coloniales et les discontinuités dans l'exercice de leur pouvoir » (Suremain et al., 2016, p. 105).

h) L'enseignement des colonisés, une priorité ?

A trois reprises dans le corpus, la question de la formation apparaît. Il y a tout d'abord « la nécessité de former les populations [qui s'impose] pour pouvoir servir l'Etat colonial ⁶⁷ ». Le locuteur précise ensuite que « [d]ans les colonies françaises, l'enseignement du français est une priorité ⁶⁸ ». Puis, il indique également que « [d]es sous-officiers, militaires européens ou indigènes deviennent instituteurs ⁶⁹ ».

Incontestablement, l'école, « lieu de diffusion par excellence de la langue du colonisateur » « constitue un thème privilégié de la propagande coloniale » (Suremain et al., 2016, p. 104). Or, si dans le modèle prôné par cette propagande, « l'enseignement du français est [comme l'énonce le locuteur] une priorité », sur le terrain la réalité semble tout autre « si l'on en juge par la très faible proportion de population scolarisée » (Suremain et al. 2016, p. 104). En effet, Suremain et al. (2016) dressent le constat suivant :

Malgré les multiples clichés d'instituteurs ou de moniteurs apprenant à lire aux élèves dans des écoles de fortune ou à l'ombre d'arbres à palabres, on compte en 1934 dans toute l'AOF⁷⁰ 62300 élèves, de l'enseignement public ou privé, soit moins de 0,5% des 14,3 millions de la population totale de la fédération. Les deux seuls lycées d'AOF, à Dakar et à Saint-Louis, rassemblent 730 élèves en 1936, et encore s'agit-il des enfants des colonisateurs ou des élites colonisées. De plus, le déséquilibre entre les garçons et les filles est très fort. Au début des années 1920, les filles inscrites à l'école en AOF représentent tout juste 2 pour mille de celles en âge d'être scolarisées. Leur proportion passe à 35 pour mille en 1955, trois fois moins élevée que celle des garçons (p. 104).

Ainsi, à la lumière de ces chiffres, l'image d'un enseignement général et systématique dispensé par la puissance colonisatrice doit être nuancée. En réalité, il n'était pas dans l'intérêt de l'entreprise coloniale que les populations autochtones soient scolarisées ; l'hégémonie et l'équilibre précaire du système auraient pu choir :

En éduquant ainsi les indigènes, [l'école] prendrait finalement le risque d'en faire des élites assimilant la culture des colonisateurs et susceptibles de remettre en question cette domination. D'où les multiples contradictions entre discours et pratiques, qui tendent à limiter la fonction émancipatrice et de promotion sociale de l'école en situation coloniale (Suremain et al., 2016, p. 110).

⁶⁷ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 14

⁶⁸ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 15

⁶⁹ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 16

⁷⁰ AOF : Afrique-Occidentale française

i) Visites des Européens en zones reculées

« Dans certaines zones reculées, leur venue est même exceptionnelle. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.2 L'administration coloniale, p. 151, Phr. 8)

Les chefs locaux conservent alors le pouvoir. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.2 L'administration coloniale, p. 151, Phr. 9)

Au sein des colonies africaines, le locuteur du manuel présente une domination coloniale qui ne s'exerce pas « [d]ans certaines zones reculées » par rapport à leurs centres administratifs, précisant ainsi que « [l]es chefs locaux conservent alors le pouvoir ». Il est vrai que « [d]ans certaines régions, les sociétés colonisées peuvent ne pas voir d'Européens pendant plusieurs années » (Suremain et al., 2016, p. 89). Cela dit, la coercition coloniale n'est pas inexistante pour autant et ces régions demeurent « soumises à des contraintes bien réelles, comme le paiement de l'impôt ou les réquisitions de main-d'œuvre ou même de soldats pour la guerre » (Suremain et al., 2016, p. 89). Par conséquent, [c]ette diversité de situations permet de mieux saisir l'importance des rapports de pouvoir établis à plusieurs échelles, du local au plus global » (Suremain et al., 2016, p. 89). En effet, « en l'absence, localement, d'un petit personnel européen », l'administrateur colonial se tourne vers les « chefs » africains « non seulement pour obtenir, mais également pour percevoir l'impôt et le maintenir » (Etemad, 2005, p. 187). Les chefs de villages « détiennent des droits coutumiers [qui permettent aux colons] de recruter et de mettre au pas la main-d'œuvre » (Etemad, 2005, Note de bas de page 247, p. 187).

Le manuel construit discursivement l'image d'un colon qui condescend à déléguer une partie de son pouvoir aux chefs des régions trop éloignées de la civilisation. Or, si les colons optent pour cette stratégie, c'est précisément pour bénéficier de leurs prérogatives et d'accéder plus facilement à leurs objectifs (en ressources et en recrues notamment).

5.2 ANALYSE PAR LE PRISME DE L'HYPOTHÈSE 2⁷¹

Rappel de l'hypothèse :

Les discours du manuel réitèrent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés d'exotisation.

5.2.1 Sous-question de recherche 1 :

Les discours du manuel adoptent-ils une focalisation eurocentrée ?

1.2.4.1 A. Point de vue eurocentré : les déictiques spatio-temporels

a) Les déictiques spatiaux

Dans les discours du manuel, un certain nombre de déictiques spatiaux traduisent clairement un point de vue eurocentré.

« Les récits des explorateurs, qui allient exotisme et bravoure, rencontrent un vif succès et contribuent à forger des images stéréotypées des contrées **lointaines**. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 1 (en gras))

Dans la phrase ci-dessus, les contrées sont décrites comme « lointaines », or, il n'est pas précisé *pour qui* le sont-elles. Si cela peut paraître évident dans la mesure où ce sont des explorateurs qui s'y aventurent, il s'agit en fait d'un biais ethnocentrique typique. L'emploi de ce déictique spatial pose un problème : « comment caractériser un lieu comme lointain : où se trouve-t-il au juste, et à quelle distance de quoi ? » (Staszak, 2008, p. 8). Si le locuteur ne précise pas pour qui les contrées sont lointaines, c'est parce qu'il s'agit du point de vue qui semble évident. Or, les points de vue ne relèvent pas, par définition, de l'unanimité, mais du regard porté par un individu (ou un groupe d'individus) sur quelque chose. C'est donc en cela qu'il s'agit d'un biais ethnocentrique classique.

En réalité, si ces contrées sont « lointaines », elles ne le sont pas dans l'absolu, mais bien pour les explorateurs européens et pour les Européens de manière générale. Or, pour les habitants de ces contrées, elles ne sont pas lointaines : elles constituent leurs lieux de vie. Pour les habitants des régions avoisinantes, ces contrées ne sont pas *lointaines*, mais à un plus ou moins grand niveau de proximité. Ainsi, l'emploi de l'adjectif « lointain » n'est pas anodin dans la mesure où ce terme n'est pas *objectif* mais très *évaluatif* : il induit clairement un point de vue eurocentré. De plus, l'origine des explorateurs auteurs des récits (qui forgent « des images stéréotypées des contrées lointaines ») n'est pas mentionnée. Cela sous-entend qu'il s'agit forcément d'Européens. Cependant, l'Europe n'a pas le monopole des voyages en Afrique : des Maghrébins et des Asiatiques ont également voyagé dans ces régions à cette époque.

« Dans certaines zones **reculées**, leur venue est même exceptionnelle. » (II. À la conquête de l'Afrique, 2.2 L'administration coloniale, p. 151, Phr. 8)

⁷¹ Cf. **Annexe 6** : Echantillons pour l'hypothèse 2

Le fait de ne pas préciser *pour qui* ces zones sont « reculées », induit automatiquement l'adoption d'un point de vue eurocentré. En effet, ces « zones reculées » ne le sont pas pour les habitants qui y vivent avec plus ou moins de proximité. Si on les qualifie de « reculées », c'est avant tout pour les Européens, ou plus précisément, pour les colons européens.

« *Attirant partout* un public nombreux et *curieux*, elles constituent souvent *la première rencontre avec l'Autre*. » (V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 4)

Les exhibitions ethniques évoquées par le manuel n'existent pas « partout » dans le monde, mais uniquement dans un certain nombre de villes européennes et d'Amérique du Nord. Pourtant, l'introduction du déictique spatial « partout » signifie « en tous lieux ». Ce dernier traduit donc du point de vue eurocentré puisqu'il signifie en fait « partout où ont lieu ces exhibitions ethniques », à savoir, dans des villes occidentales exclusivement. À l'échelle mondiale, cet emploi de l'adverbe « partout » s'avère donc erroné. On observe donc que les déictiques spatiaux comme « lointain », « reculé » ou encore « partout » n'ont pas la portée absolue qu'ils prétendent. Staszak (2008) l'explique en ces termes :

[C]es mots ... qui ont l'air de faire sens en soi ne le font que par rapport à un implicite, relatif au locuteur, à sa situation et à ses normes. C'est lui qui définit le proche et le normal dont l'exotisme se démarque. Il faudrait donc toujours dire qui caractérise tel lieu comme exotique – de même qu'on a besoin de savoir qui dit « je » ou « maintenant » pour que ces mots fassent sens (p. 8).

b) Les embrayeurs d'un point de vue eurocentré

Outre les déictiques spatiaux qui trahissent de point eurocentré, géographiquement, du manuel, toute une série d'embrayeurs étayent également cette optique.

« Les linguistes qualifient d'embrayeurs ces mots dont la signification dépend du contexte de leur énonciation, qui relèvent du discours et non du récit. Parmi ces embrayeurs se trouvent les déictiques spatiaux (« ici », « là-bas », etc.), au rang desquels il faudrait compter « exotique » (Staszak, 2008, p. 8).

Examinons donc l'emploi du déictique spatial « exotique » dans le corpus.

i) L'embrayeur « exotique »

Des termes appartenant au champ lexical « exotique » apparaissent quatre fois dans le corpus (3x « exotique[s] » et 1x « exotisme »). Il n'est mis entre guillemets pour aucune de ces occurrences, pourtant l'utilisation de ce marqueur typographique indiquerait une prise de distance de la part du locuteur vis-à-vis du sens de ce terme. Cela permettrait de trancher entre la réalité historique (ce qui était alors considéré comme « exotique ») et sa transposition dans le présent, sans anachronisme. Or, ne pas employer de guillemets nivèle le passé et le présent dans l'appréhension sémantique de ce terme. Ce procédé paraît d'autant plus regrettable que le public auquel s'adressent prioritairement ces énoncés est néophyte (les élèves) et n'a pas forcément le bagage épistémologique pour distinguer ce qui doit être considéré comme un fait *actuel* ou *historique*. Pourtant, puisqu'« il s'applique à un ailleurs qualifié comme tel le mot « exotique » est aussi un déictique. Il ne fait sens qu'en fonction d'une énonciation et d'un « ici ». Il suppose un point de vue » (Staszak, 2012, p. 7). Il est donc empreint d'une

subjectivité qui doit être assumée. En effet, « on ne peut qualifier quelque chose ou quelqu'un d'exotique sans dire avant tout pour qui » (Staszak, 2012, p. 7).

Deux biais ethnocentriques apparaissent dans les quatre occurrences de l'emploi du terme « exotique » dans le corpus. Le premier biais relève d'une dimension *géographique* ; il n'est pas mentionné ni précisé *pour qui* le spectacle, les villages, les chefs-d'œuvre et les récits sont exotiques. Car cela semble évident. Mais cette évidence émane d'un point de vue eurocentré, et témoigne donc d'un biais ethnocentrique. Le second relève d'une dimension *historique* ; il n'est pas précisé non plus *quand* pouvait-on qualifier ces spectacles, villages, chefs-d'œuvre et récits comme « exotiques ». Et là, l'omission est tout autant, voire plus, problématique car moins évidente. En effet, ne pas préciser que ces différents objets étaient qualifiés d'« exotiques » *durant la période coloniale*, laisse entendre que cette qualification est encore valable *actuellement*. Ainsi, en employant ce terme, sans le déconstruire, ni même utiliser de guillemets, le locuteur laisse envisager au lecteur contemporain que ces objets peuvent toujours être considérés comme « exotiques » *pour lui et maintenant*.

Comme Staszak le mentionne en 2008 :

L'exotisme n'est ainsi jamais un fait ni la caractéristique d'un objet : il n'est qu'un point de vue, un discours, un ensemble de valeurs et de représentations à propos de quelque chose, quelque part ou quelqu'un. Parler d'exotisme, c'est moins analyser un objet que le discours d'un sujet à son endroit. La question « qu'est-ce qui est exotique ? » est en ce sens seconde par rapport à la question « pour qui ? ».

Le fait de ne pas préciser le point de vue associé au terme « exotique », qui est celui des Européens à l'époque coloniale, peut donc être considéré comme « une manifestation néocoloniale de la propension de l'Occident à affirmer son point de vue comme absolu et universel » (Staszak, 2012, p. 7).

i) Les autres embrayeurs d'un point de vue eurocentré

- Le point de vue des bénéficiaires de l'esclavage : les colons européens

« Les bénéfices de l'esclavage **sont tels** qu'il semble, à l'époque, impossible de le remettre en cause. » (I. L'esclavage, 1.2 Un sujet qui fait débat, p. 149, Phr. 1)

Ainsi, lorsqu'il évoque l'ampleur des « bénéfices de l'esclavage », le manuel ne précise pas que ce sont les acteurs *exploitants* (propriétaires de plantations, armateurs, marchands africains) et non pas les *exploités* (les captifs africains, leurs familles, etc.) de la traite atlantique qui en récoltent les bénéfices. La question de savoir *pour qui* « les bénéfices de l'esclavage sont tels qu'il semble... impossible de le remettre en cause » n'est pas posée. Les bénéficiaires de l'esclavage sont évidemment une partie des Européens. Ainsi, parler des « bénéfices de l'esclavage » ne relève pas d'une réalité générale, mais d'un point de vue eurocentré. Il serait donc nécessaire de le préciser. En effet, si le locuteur évoquait le point de vue des captifs africains qui sont exploités pour l'esclavage, il semblerait alors difficile de parler de bénéfice en ce qui les concerne. Mais les discours du manuel ne tiennent pas compte d'un point de vue autre que celui des Européens. Et ce point de vue se mue en un biais eurocentré car il n'est

jamais explicité ; il relève de l'implicite et par extension, de l'évidence. Mais cette évidence n'en est pas une : elle est tronquée, car elle ne l'est que pour les Européens.

- Le point de vue des explorateurs européens

« Au XIX^e siècle en particulier, ils rêvent de percer les énigmes des régions encore *inexplorées*, d'être les *premiers* à les parcourir et d'en dresser le relevé cartographique. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 4 (en gras))

Sans être à proprement parler un déictique spatial, l'expression « régions encore *inexplorées* » relève catégoriquement d'un point de vue eurocentré, puisqu'il semble évident que sont évoquées ici des régions qui n'avaient pas été encore explorées par des *Européens*. Pourtant, des autochtones y vivaient ou, du moins, les connaissaient. Cet embrayeur est renforcé sémantiquement par le fait que les explorateurs européens « rêvent ... d'être les premiers à les parcourir et d'en dresser le relevé cartographique ». Les savoirs scientifiques visant à effectuer des relevés cartographiques sont à l'époque coloniale, largement employés par les Européens. Mais par cette formulation, le locuteur suggère que les régions ne commencent réellement à être prise en considération que lorsqu'elles sont, explorées et cartographiées par les Européens. Autrement dit, ces régions ne sont appréciées qu'à partir du moment où elles sont connues et défrichées par des Européens. Il s'agit donc de l'adoption d'un point de vue eurocentré puisqu'il ne tient ni compte des autochtones ni de leurs savoirs sur leurs régions.

- Le point de vue des missionnaires européens

« Dans bien des cas, les missionnaires sont seuls sur le terrain et s'improvisent enseignants ou médecins. » (III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 8)

Dans l'extrait ci-dessus, le fait d'évoquer des « missionnaires [qui sont] seuls sur le terrain » semble une aberration eurocentrée, dans la mesure où, par définition, leur tâche n'a de sens qu'au contact des populations autochtones. En effet, un missionnaire « a pour but de propager la foi ⁷² ». Il ne peut, par définition, pas accomplir son action dans la solitude puisque, la propagation de la foi n'a de sens qu'au contact de la population. Autrement dit, cette propagation de la foi qui se traduit, dans ce contexte, par la christianisation des populations, n'est pas réalisée par des « missionnaires [qui] sont seul sur le terrain », mais bien par des missionnaires qui travaillent « sur le terrain » avec les populations indigènes. Si le manuel mentionne la solitude des missionnaires, c'est pour évoquer le fait qu'ils sont séparés les uns des autres (missionnaires) ou alors que les missionnaires sont éloignés des autres colons ou de l'administration coloniale. Quoi qu'il en soit, la visée de cette phrase concourt à présenter le point de vue d'individus européens isolés d'autres européens. Or, en parlant de *solitude*, et donc, d'*absence* d'autres individus européens, la *présence* bien réelle des autochtones africains est complètement omise, tout comme leur point de vue.

⁷² <https://www.cnrtl.fr/definition/missionnaire/substantif>

« Souvent proches des populations locales, certains développent une profonde compréhension des indigènes avec lesquels ils vivent. » (III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 10)

Dans cette phrase, la logique discursive eurocentrée du manuel est plus discrète. En effet, le locuteur présente au lecteur un point de vue bien particulier : celui des missionnaires, repris par le pronom « certains ». Si la proximité présentée entre les missionnaires et les indigènes peut être considérée comme relativement objective (proximité du lieu de vie, partage des activités, etc.), on ne peut pas en dire autant de la « profonde compréhension » prétendue. En effet, c'est là que réside toute la différence entre *le verbe à l'actif* « comprendre quelqu'un » et *le verbe au passif* « être compris par quelqu'un ». Ici, le texte évoque « une profonde compréhension » développée *par* certains missionnaires *des* populations indigènes. Mais il s'agit bien du point de vue de ces missionnaires : ce sont ces derniers qui prétendent comprendre l'autre. En effet, la focale discursive ne présente pas le point de vue des populations locales, donc, deux questions restent dans l'ombre. D'une part, on ne sait pas si les populations locales confirment le fait d'être profondément *comprises* par les missionnaires européens. Et, d'autre part, il est impossible de savoir si cette compréhension de l'autre est réciproque et mutuelle ; c'est-à-dire, si les populations locales ont également le sentiment de développer une compréhension de l'autre, à savoir, du missionnaire européen. Le point de vue eurocentré dans cette phrase est renforcée par un biais anthropologique : d'un point de vue sémantique, cette phrase souligne que le différent, l'autre, celui pour qui on fait – avec plus ou moins de condescendance – l'effort de comprendre, c'est l'indigène. Or, par définition, l'indigène est dans son milieu de vie. L'étranger, celui que l'on doit chercher à comprendre, c'est l'Européen. C'est précisément ce dernier qui est étrange dans ce contexte colonial et non l'inverse.

Le discours du manuel est donc parsemé d'*embrayeurs* qui orientent la lecture en induisant un point de vue eurocentré. Ce discours anonyme « que l'on ne situe pas, porte la marque ou plutôt le masque de la neutralité [et] s'avère en fait être [le] discours dominant, celui de l'homme blanc » (Staszak, 2008, p. 8). Lorsque le point de vue n'est pas précisé, « c'est qu'il l'est du point de vue occidental ou européen, supposé être objectif et universel » (Staszak, 2008, p. 8).

5.2.1.2 B. Des regards multifocaux et unilatéraux sur l'Afrique

Si le point de vue adopté par le manuel est incontestablement eurocentré, les regards sur l'autre sont portés par différents profils d'Européens de la période coloniale, à savoir, des missionnaires, des explorateurs et scientifiques, des artistes et des métropolitains.

a) *Le regard des missionnaires sur l'autre*

En ce qui concerne les missionnaires qui « s'improvisent enseignants ou médecins ⁷³ », « ils participent... à la christianisation des sociétés colonisées [et] à la mission civilisatrice que s'attribue l'Europe ⁷⁴ ». En plus de la « profonde compréhension ⁷⁵ » développée par certains d'entre eux, le locuteur précise qu'« ils contribuent à préserver le[s] traditions et à défendre le[s] droits ⁷⁶ » des populations locales. Cela dit, il est également mentionné que « [d]'autres

⁷³ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 8

⁷⁴ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 9

⁷⁵ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 10

⁷⁶ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 11

missionnaires cherchent à leur faire oublier leur culture et à les transformer à l'image des Européens ⁷⁷». En revanche, bien que le locuteur présente des types de relations possibles entre les missionnaires et les autochtones (d'un point de vue eurocentré), il n'évoque pas directement ces derniers, ni la manière dont ils appréhendent et s'inscrivent dans la relation.

Le regard que les missionnaires portent sur l'autre relève d'une dimension *fonctionnelle* : il découle d'un œil professionnel lié à une fonction jouée par les Européens dans le système colonial (enseignants, médecins, missionnaires, militaires, fonctionnaires de l'administration, etc.).

b) Le regard des artistes⁷⁸ : cristallisé par « l'exotisme »

Un autre type de regard porté sur l'autre représenté par le manuel est celui des artistes occidentaux qui « sont fascinés par l'art africain, sa force d'évocation, ses lignes simples et son dépouillement. ⁷⁹» Ces derniers « achètent des masques [et] revendiquent une place au Musée du Louvre pour [ce qui est à leurs yeux des] chefs-d'œuvre exotiques ⁸⁰». De plus, le locuteur précise également que « l'art africain ... devient une nouvelle source d'inspiration ⁸¹».

On constate donc que le regard des artistes occidentaux projeté par le manuel ne porte non pas sur *l'Afrique* ou les *Africains*, mais exclusivement sur *l'art africain*. Ainsi, ce regard des Européens plein d'admiration est spécifiquement posé sur un *objet* et non sur les *sujets* de l'altérité. Ces « chefs-d'œuvre [sont considérés comme] exotiques », car, par définition, « un objet exotique attise l'intérêt et le désir, on souhaite le posséder » (Staszak, 2008, p. 14). Aussi, les artistes européens ne se contentent pas de les contempler, mais ils les emportent *avec eux* pour les exposer *chez eux*. Et c'est par cette « mise à disposition de quelque chose ou quelqu'un, privé de son sens, réduit à son altérité et offert comme tel au désir d'appropriation » (Staszak, 2008, p. 15) que s'exerce l'exotisme (qui constitue un biais ethnocentrique).

⁷⁷ III. L'attrait de l'Afrique, p. 153, Phr. 12

⁷⁸ Cf. sous-chapitre « Le regard des artistes », p. 157 du manuel (Annexe 4 : Présentation du corpus)

⁷⁹ V. La représentation de l'Autre, 5.2 Le regard des artistes, p. 157, Phr. 1

⁸⁰ V. La représentation de l'Autre, 5.2 Le regard des artistes, p. 157, Phr. 2

⁸¹ V. La représentation de l'Autre, 5.2 Le regard des artistes, p. 157, Phr. 3

c) Le regard des métropolitains sur l'autre : incarné par les exhibitions ethniques⁸²

Le manuel projette également le regard que portent les métropolitains sur les Africains colonisés, par le prisme du phénomène des « zoos humains ». Ainsi, le locuteur évoque le fait que « dans les pays colonisateurs mais aussi ailleurs, notamment en Suisse ⁸³ » des exhibitions ethniques sont organisées afin de « vant[er] le rôle civilisateur des colons ⁸⁴ ». Le locuteur souligne l'engouement provoqué par ces manifestations qui « attirant partout un public nombreux et curieux ... constituent souvent la première rencontre avec l'Autre ⁸⁵ ».

Le lecteur apprend que le regard du métropolitain est avide de découvrir l'autre. En effet « [c]es manifestations s'inscrivent dans un ensemble plus large d'expositions en mal d'exotisme. Elles mettent en scène des groupes d'hommes, et même des animaux » (Suremain et al., 2016, p. 174). Or, précisément, ce qui n'est pas révélé, c'est qu'il s'agit d'une mise en scène construite pour correspondre aux stéréotypes véhiculés par l'entreprise coloniale. Le locuteur évoque bien la notion de *mise en scène*, mais uniquement pour parler des « richesses naturelles des régions soumises ⁸⁶ ». En revanche, dans son discours, le locuteur n'explique pas que la présence même des êtres humains exhibés et les activités auxquelles on les voit se livrer constituent, dans leur intégralité, un spectacle factice.

Contrairement au discours du manuel, il est alors difficile de parler véritablement de « rencontre ⁸⁷ » entre les métropolitains et l'autre. En effet, loin de concourir à un réel échange entre égaux, il s'agit en fait d'une visite des Européens dans un lieu confiné qui reproduit pour eux et, selon leurs attentes, des stéréotypes empreints d'exotisme sur l'autre, véhiculés par l'entreprise coloniale. « La rencontre du lieu ou de l'objet exotique n'offre pas [la] joie de la surprise » (Staszak, 2008, p. 18). Et cela n'a rien d'étonnant si l'on se souvient que « [l']objet exotique présente l'attrait de la chose certes bizarre, mais attendue, annoncée. Il relève du *déjà-vu* ou du *déjà-lu*, de la *re-connaissance* » (Staszak, 2008, p. 18). Ce que le manuel présente comme étant une rencontre, avec la connotation positive que ce terme implique tient « [a]u contraire, [uniquement] au spectacle rassurant d'une altérité repérée, conforme à l'idée et plus précisément à l'image [que l'Européen] se faisait du [« sauvage à civiliser »] » (Staszak, 2008, p. 18). Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit de représentations factices, de spectacles emblématiques « d'une époque encline à l'exotisme et à un certain type de rapport au corps, à l'altérité et au voyeurisme. [L]eurs organisateurs caressent souvent la sensibilité, voire les instincts du spectateur dans le sens de l'arrogance satisfaite vis-à-vis de groupes humains représentés comme sauvages » (Suremain et al., 2016, p. 174).

⁸² Cf. sous-chapitre « Un spectacle exotique », p. 157 du manuel (Annexe 4 : Présentation du corpus)

⁸³ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 1

⁸⁴ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 1

⁸⁵ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 4

⁸⁶ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 2

⁸⁷ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 4

*d) Le regard des explorateurs et des scientifiques sur l'autre*⁸⁸

En ce qui concerne le regard des explorateurs et des scientifiques, il porte d'abord sur l'Afrique et ensuite, seulement, sur les Africains. En effet, c'est avant tout un « intérêt pour l'Afrique qui a précédé les ambitions ... politiques ⁸⁹ » et les « [e]xplorateurs, scientifiques, missionnaires, militaires, artistes sont attirés par [s]es régions ⁹⁰ » et, ensuite seulement, dans une autre mesure, par « les populations qui y vivent ⁹¹ ». « [I]ls rêvent [par exemple] de percer les énigmes des régions encore inexplorées [et] ... d'en dresser le relevé cartographique ⁹² ». En ce qui concerne « le regard européen » porté sur les Africains, le locuteur explique « [qu'il] est influencé par certains ouvrages qu'à l'époque, on considère comme scientifiques ⁹³ » et qui « classent l'humanité en différentes races ⁹⁴ ». Ainsi, le locuteur du manuel ne projette le regard des explorateurs de l'Afrique et des scientifiques *que* par le prisme d'une attraction pour ses régions et ses habitants, tels qu'ils ont été présentés par des récits. Il s'agit donc d'une représentation *exotisée*, puisque le manuel ne présente que des explorateurs qui se nourrissent d'une image stéréotypée et déjà forgée. Mais à aucun moment, l'énonciation du manuel ne laisse envisager au lecteur que l'Afrique et ses habitants puissent être autre chose. Ce regard est donc simplificateur dans la mesure où il présente l'Afrique explorée comme un bloc homogène. Effectivement, d'un point de vue historique, les « récits des explorateurs ⁹⁵ » largement empreints d'« exotisme » ont « contribu[é] à forger des images stéréotypées ⁹⁶ » des contrées et des populations d'Afrique, ces dernières y étant « dépeintes soit comme des êtres primitifs et violents soit, au contraire, comme de « bons sauvages », simples et naïfs ». Malheureusement, à aucun moment le locuteur ne détaille ou n'évoque les réelles conditions d'implantation des Européens en Afrique. Autrement dit, le lecteur n'apprend rien sur l'état des régions africaines à l'arrivée des colons. Non seulement cela n'est pas évoqué, mais en plus, l'Afrique est envisagée comme un bloc homogène et non pas comme un immense territoire constitué par différentes régions dont les caractéristiques sont multiples et diverses.

Ainsi, les discours du manuel ne proposent que le regard exigü et stéréotypé que *certain*s Européens de l'époque coloniale portaient sur l'Afrique et les Africains. Il n'y a pas d'explications qui exposent en quoi ce regard est biaisé et tronqué. Par conséquent, l'élève ne peut pas deviner que cette image et ce regard sont infondés. Pourtant, les faits historiques révèlent qu'à leur arrivée sur les territoires africains, les explorateurs Européens considèrent les peuples africains comme des pairs, et non pas avec la condescendance inhérente à l'exotisme. En effet, Etemad (2005) le rappelle :

Aux premiers temps de la découverte et des échanges, les explorateurs et les marchands européens croient trouver en Afrique des états puissants et des partenaires commerciaux qu'il convient de traiter d'égal à égal. Dans la deuxième moitié du XVI^e siècle, Venise exhorte des négociants italiens à aller « faire des affaires avec le roi de Tombouctou et du Mali. « Il n'y a pas de doute qu'ils y seront bien reçus, avec leurs navires et leurs

⁸⁸ Cf. sous-chapitre « La représentation de l'Autre », p. 156 du manuel (Annexe 4 : Présentation du corpus)

⁸⁹ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 1 (en gras dans le manuel)

⁹⁰ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras dans le manuel)

⁹¹ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras dans le manuel)

⁹² V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 4 (en gras dans le manuel)

⁹³ V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 5

⁹⁴ V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 6

⁹⁵ V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 1 (en gras dans le manuel)

⁹⁶ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 4

marchandises, bien traités, et qu'on leur accordera les faveurs qu'ils demanderont. » Ces hommes d'affaires, incités à commercer avec des partenaires lointains, peuvent se dire qu'entre l'Europe et l'Afrique noire il n'y a guère de fossé (p. 43).

Et cette impression émanant des négociants européens d'avoir affaire en Afrique à des *partenaires*— et non pas à des « *sauvages* » - se vérifie dans les chiffres. Selon les calculs de Paul Bairoch (1999) l'écart de revenu entre l'Europe occidentale et l'Afrique était probablement de l'ordre de 1 à 1,3 tout au plus au début du XVIIIe siècle (p. 148 cité dans Etemad, 2005, p. 43).

5.2.1.3.C. Un regard étriqué, soumis et pusillanime de l'Africain sur l'autre

a) Le regard des Africains sur les Européens : empreint de sentiments primitifs

Le regard de l'Africain porté sur le colonisateur européen se décline autour deux isotopies : les sentiments inspirés et les réactions suscitées. En effet, l'énonciation du manuel ne propose pas une description de l'Européen tel qu'il est perçu par l'Africain ; les discours ne relatent que les *sentiments* qu'il lui inspire ainsi que la *manière* dont il réagit à cette présence étrangère. C'est de cette façon que ce sont « [l]es mœurs, [les] agissements ⁹⁷ », une « attitude de supériorité et de domination ⁹⁸ » et un « comportement ⁹⁹ » des Européens¹⁰⁰ qui déclenchent toute une série de sentiments et de réactions chez les Africains.

Le premier type de sentiment suscité relève du champ lexical de la peur. Par le biais de trois occurrences, le manuel informe que le regard de l'Africain porté sur l'Européen est avant tout façonné par l'hostilité : les colonisés éprouvent donc « un sentiment de rejet et de crainte ¹⁰¹ » puisque que « [l]es mœurs des Européens et leurs agissements étonnent, suscitent la peur chez certains ¹⁰² » d'entre eux. Chez certains, seulement, car les sentiments des Africains suscités par les colons sont présentés de manière ambivalente par le locuteur. Ainsi, si certains éprouvent de la peur, « une partie de la population manifeste une certaine admiration pour la culture occidentale ou choisit de collaborer avec le colonisateur ¹⁰³ ». Ensuite, l'énoncé précise que dans ce cas, le colonisé « en retire des avantages ¹⁰⁴ » qui sont précisés entre parenthèses : « (promotion sociale, débouchés professionnels, etc.) ¹⁰⁵ ». Le locuteur laisse entendre ainsi que le colonisé a tout intérêt à obtempérer. Outre les émotions suscitées par la présence coloniale, ce sous-chapitre, consacré au regard de l'Africain porté sur l'Européen, donne également à voir *le type* de réactions constatées. Elles sont de deux ordres : l'acceptation de cette présence, par le choix « de collaborer » (la « soumission ») ou la résistance. Si une forme hapax évoque des « rébellions¹⁰⁶ », l'énonciation du manuel souligne particulièrement un autre

⁹⁷ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 3

⁹⁸ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 1

⁹⁹ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 2

¹⁰⁰ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 3

¹⁰¹ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 2

¹⁰² VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 3

¹⁰³ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 4

¹⁰⁴ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 4

¹⁰⁵ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 4

¹⁰⁶ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 6

moyen de résistance : la moquerie. En effet, avec trois occurrences¹⁰⁷ dans le seul sous-chapitre du « Regard africain sur le colonisateur et la colonisation ¹⁰⁸», le manuel présente la moquerie dont les Africains font preuve à l'envers des Européens comme la réaction la plus significative.

Le manuel présente donc le regard *porté par l'Africain sur l'Européen* comme empreint d'un certain nombre d'émotions (crainte, admiration, étonnement). Et bien que les discours du manuel évoquent la complexité des relations (« les rapports complexes que les colonisés entretiennent avec les colons ¹⁰⁹»), celles-ci ne sont déclinées qu'en trois types de réaction possibles de la part des Africains colonisés vis-à-vis de la présence étrangère européenne : la collaboration, la soumission ou la résistance. Or, « [d]ans cette expérience historique complexe, les acteurs sociaux ont été impliqués dans des jeux et des rapports de force multiples dont la compréhension doit passer par une analyse fine des modes de domination qui ont subordonné les uns aux autres » (Suremain et al., 2016, p. 44). Sans cette analyse précise, la vision des rapports entre les acteurs sociaux (colonisés et colons) demeure simplifiée et donc stéréotypée.

b) Regard d'un individu sur l'Européen : légitimation de l'ancillarité et incarnation d'une hiérarchisation « exotique »

Un regard de l'Africain sur l'Européen plus personnalisé est proposé par le manuel lorsqu'il propose au lecteur la présentation de Selim bin Abakari. Le locuteur explique qu'il s'agit d'« [un] homme éduqué, né dans une famille fortunée de Zanzibar, [qui] est durant douze ans le serviteur attitré d'un officier allemand ¹¹⁰». Le locuteur ne donne pas d'information sur sa perception du monde occidental ou des colonisateurs. En revanche, il insiste sur sa fonction de serviteur d'un officier allemand « [a]vec [lequel], il participe à l'exploration et à la conquête de territoires africains ¹¹¹ » et « [i]l voyage également en Europe ». Nous remarquons ainsi que l'orientation idéologique de Selim bin Abakari est relativement bien explicitée : par sa collaboration, il cautionne l'emprise européenne sur son pays et sur son peuple (ou du moins, il obtempère).

L'énoncé précise également qu'il en est le serviteur « attitré », ce qui laisse sous-entendre qu'il s'agit là d'une place relativement enviable : l'officier allemand lui a attribué le titre de serviteur plutôt qu'à un autre. A cette époque, un serviteur définit la fonction d'un « employé attaché à la personne ou à la maison de son employeur »¹¹². Synonyme de domestique, par analogie, le dictionnaire précise qu'il s'agit de quelqu'un « qui a l'esprit servile ou qui n'appartient pas à la classe dominante ». Paradoxalement, le locuteur précise également que Selim bin Abakari est un individu « éduqué, né dans une famille fortunée ».

¹⁰⁷ « moqués » et « moquerie » cf. VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 3 / « moquerie », VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 6

¹⁰⁸ p. 158 du manuel

¹⁰⁹ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 6

¹¹⁰ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 159, Phr. 2

¹¹¹ « Avec lui, il participe, à la fin du XIXe siècle, à l'exploration et à la conquête de territoires africains. » VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 159, Phr. 3

¹¹² Définition « serviteur » : <https://www.cnrtl.fr/definition/serviteur>

Selon la logique coloniale, ses prérogatives ne lui permettent pas d'être considéré comme l'égal d'un *Européen*, mais de se voir attribué le rôle de « serviteur attiré » d'un *Européen*. Autrement dit, par son éducation et sa situation aisée, il se hisse au rang d'un domestique « de premier choix » plutôt que celui d'un esclave captif. Certes, il jouit d'une place plus enviable dans le spectre de l'ancillarité, mais ne bénéficie pas pour autant de la liberté de se déplacer comme il l'entend. Ainsi, sa découverte de l'Europe n'est due qu'à son statut de domestique d'un officier allemand et ne se réalise que par ce prisme. En outre, contrairement au regard des explorateurs européens sur l'Afrique, rien n'est mentionné concernant le regard de Selim bin Abakari sur l'Europe (est-ce un regard appréciatif, dépréciatif, nuancé, argumenté, etc.). La logique hiérarchisante de l'époque coloniale n'est pas expliquée au lecteur du manuel ; elle n'est pas replacée dans son contexte historique. L'unique individu africain présenté par les discours du manuel est emblématique de la représentation *exotisée* d'une altérité « domestiquable et domestiquée » (Staszak, 2008, p. 14). Et, en omettant de la déconstruire et de s'en distancer, le manuel réitère cette logique d'une altérité africaine *exotisée* et domestiquée puisque « [l'] exotisme est aimable, il ne doit pas faire peur ou interroger » (Staszak, 2008, p. 14).

5.2.2 Sous-question de recherche 2 :

Observe-t-on dans les discours du manuel la représentation d'une altérité *exotisée* ?

5.2.2.1 A. Stéréotypie par généralisation

À la lumière du corpus, on constate que les lieux de vie des indigènes d'Afrique sont décrits comme des espaces abstraits. Cette construction discursive étaye un imaginaire stéréotypé selon lequel les Africains sont représentés dans un *état primitif*, puisqu'indissociables d'un cadre naturel.

a) Mise en scène de l'Africain dans un cadre sauvage

Par trois occurrences, ces lieux qui sont repris par le pronom « y » afin d'associer discursivement les Africains colonisés à ces lieux champêtres.

Reprise de la mise en scène par le pronom « y »

« Cette politique d'expansion territoriale, appelée « impérialisme », se traduit par une volonté de domination non seulement sur des territoires et leurs ressources, mais aussi sur les populations qui y vivent. » (Introduction, p. 147, Phr. 7)

« Explorateurs, scientifiques, missionnaires, militaires, artistes sont attirés par ces régions encore inconnues et les populations qui y vivent. » (III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras))

Le « y » ci-dessous est une reprise du groupe nominal « les contrées lointaines » :

« Les populations locales y sont dépeintes soit comme des êtres primitifs et violents soit, au contraire, comme de « bons sauvages », simples et naïfs. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 2 (en gras))

« Les récits des explorateurs, qui allient exotisme et bravoure, rencontrent un vif succès et contribuent à forger des images stéréotypées des contrées lointaines. » (V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 1 (en gras))

Dès l'introduction du chapitre, l'impérialisme est décrit comme « une volonté de domination ... sur des territoires et leurs ressources [ainsi que] sur les populations qui y vivent ». Le mot *ressource* renvoie ici à une « étendue de surface terrestre où est établie une collectivité humaine ¹¹³ ». Le lien à la nature induit par cette « étendue de surface terrestre » est renforcé par le terme « ressources » qui renvoie à ses « moyens matériels ¹¹⁴ », notamment *naturels*. C'est donc dans ce cadre naturel qu'est présentée pour la première fois du chapitre, la figure de l'altérité.

Ensuite, dans le sous-chapitre « L'attrait de l'Afrique ¹¹⁵ », il est expliqué que les Occidentaux dont notamment les « [e]xplorateurs, scientifiques, missionnaires, militaires [et] artistes sont attirés par [l]es régions encore inconnues ¹¹⁶ » d'Afrique et « les populations qui y vivent ¹¹⁷ ». À nouveau, l'altérité est représentée comme étant intégrée - par le pronom « y » - dans une entité abstraite décrivant simplement une « portion de territoire ou d'espace géographique ¹¹⁸ » et dont l'étrangeté est renforcée par l'adjectif subjectif « inconnu ¹¹⁹ ». Enfin, dans le chapitre « La représentation de l'Autre ¹²⁰ », la première apparition de la figure de l'altérité est issue des « récits des explorateurs [qui] contribuent à forger des images stéréotypées des contrées lointaines ¹²¹ » et c'est dans ce contexte que sont introduites « les populations locales » par le pronom « y ». La représentation stéréotypée de l'altérité, mise en scène dans un environnement champêtre, étranger, et, en un mot, exotique, relève d'une vérité historique dans l'Europe coloniale. En effet, Staszak l'explique (2008) :

A la suite de J.-J. Rousseau et des romantiques, l'Occident considère sa civilisation avec circonspection, en perçoit les travers ou les impasses et rêve à un passé dont l'ailleurs est l'incarnation géographique : état de nature ou de sauvagerie d'une humanité heureuse et innocente ; civilisations en enfance, fortes et authentiques ; traditions anciennes d'un monde prémoderne (p. 15).

En revanche, le fait que le manuel réinvestisse *exclusivement* ces représentations de l'autre, *et de surcroît*, sans les situer historiquement s'avère problématique : il n'offre à voir au lecteur que la conception de l'autre telle qu'elle était perçue par les métropolitains de l'Europe coloniale. Ainsi, à la lecture de ces énoncés, le lecteur est tenté de croire que les Africains ne vivaient que dans des « villages exotiques ¹²² » eux-mêmes situés dans des « contrées lointaines ¹²³ » et « des régions ... inconnues ¹²⁴ ».

Ces lieux abstraits sont estampillés par l'exotisme : dans l'imaginaire géographique du lecteur, ils sont perçus avant tout comme étant *étrangers* et *étranges*. Soit, ils sont peu connus (« inconnues », « lointaines ») ou alors ils sont différents. En effet, les « villages exotiques »

¹¹³ <https://www.cnrtl.fr/definition/territoire>

¹¹⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/ressource>

¹¹⁵ Cf. p. 152 du manuel

¹¹⁶ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras)

¹¹⁷ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras)

¹¹⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/région>

¹¹⁹ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras)

¹²⁰ Cf. p. 156 du manuel

¹²¹ V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 2 (en gras)

¹²² V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 3

¹²³ V. La représentation de l'Autre, p. 156, Phr. 2 (en gras)

¹²⁴ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 2 (en gras)

n'ont rien en commun avec les villages européens, comme le précise le terme « exotique », mais le métropolitain peut aller les découvrir dans les exhibitions ethniques. Par cette image uniforme de l'altérité, le lecteur du manuel est privé d'une représentation plus réaliste et diverse de l'Afrique telle qu'elle était avant l'occupation européenne. Il ne peut considérer l'autre que par le prisme étriqué et biaisé du regard métropolitain de l'ère coloniale dont la représentation est alimentée par une imagerie stéréotypée, véhiculée par les récits et les exhibitions ethniques et destinée, en premier lieu, à légitimer l'entreprise coloniale. Pourtant, Etemad (2005) l'affirme :

Aujourd'hui, les recherches archéologiques au sud du Sahara font plutôt apparaître une vie urbaine africaine non seulement précoce, mais aussi autonome. La découverte récente du site de Jenno-Jeno (entre Tombouctou et Djenné dans l'actuel Mali) a mis au jour d'importants vestiges urbains avant la fin du premier millénaire avant J.-C. (p. 44).

Alors que les discours du manuel ne font apparaître aucune ville africaine, l'urbanité est pourtant une réalité de certaines régions :

Le Mansa¹²⁵ [a] fait bâtir à Tombouctou, à Djenné et à Gao des mosquées et des palais. Il [a ouvert] des écoles coraniques et des bibliothèques. Ces villes « étaient les Milans et les Nurembergs du Soudan médiéval ; bien moins magnifiques, certes, cependant riches, puissant(e)s et imposant(e)s pour leur temps et en leur pays » (Davidson, 1962, p. 85) » (p. 45).

En effet, le manuel évoque des récits d'explorateurs. Mais ces derniers entretiennent et alimentent une image réductrice et stéréotypée de l'Afrique. Or, d'autres témoignages existent. Etemad (2005) en atteste en reprenant le célèbre explorateur Hassan al-Wazzan (mieux connu sous le nom de Léon l'Africain) lors de son passage au Mali :

En 1513, Léon l'Africain fait une description élogieuse de son passage dans la région : « Gao est une très grande ville Ses habitants sont de riches commerçants Il y vient une infinité de Noirs qui apportent une grande quantité d'or pour acheter des objets importés de Berbérie et d'Europe La ville est très policée. ... Les revenus du royaume sont considérables ». (Léon l'Africain, 1956, pp. 470-471 cité dans Etemad, 2005, p. 44).

Il est vrai qu'au moment de l'établissement des premiers Européens sur les côtes africaines, les grandes civilisations africaines ne sont plus à leur apogée :

À partir de la fin du XVI^e siècle, le temps des grands empires est révolu en Afrique occidentale. L'expansionnisme arabe aura brisé la vitalité des civilisations soudanaises et désorganisé le commerce transsaharien, favorisant le détournement du trafic au profit des Portugais dont les navires arrivent sur la côte de Guinée (Etemad, 2005, p. 46).

Néanmoins, les Etats côtiers exercent encore « sur le visiteur européen un pouvoir de séduction » (Etemad, 2005, p. 46), comme l'illustre le témoignage d'un chirurgien écossais, nommé Mungo Park, à la fin du XVIII^e siècle en découvrant la ville malienne de Ségou :

La vue de cette cité étendue, les nombreuses pirogues sur le fleuve (Niger), la population grouillante, et les cultures des campagnes environnantes, forment un tableau de civilisation

¹²⁵ Titre porté par les souverains de l'empire du Mali. <https://www.dictionnaire.exionnaire.com/que-signifie.php?mot=mansa>

et de grandeur, que je ne m'attendais pas à trouver au sein de l'Afrique (Etemad, 2005, p. 46).

À l'instar du Mali, le Bénin (localisé au Biafra dans l'actuel Nigeria) « est [également] un royaume urbanisé de l'« Afrique intérieure » » (Etemad, 2005, p. 47). Atteignant son apogée aux XVe-XVIe siècles, « [s]a capitale (Bénin City) est à cette époque un centre urbain d'envergure, disposant de canalisations d'eau et abritant un artisanat de qualité » (Etemad, 2005, p. 47). Quant au Zimbabwe, « [c]'est le centre de la plus imposante civilisation urbaine d'Afrique australe. Il est localisé dans le sud-est de l'actuel Zimbabwe. ... Les ruines monumentales de Zimbabwe, ... témoignent d'une organisation étatique dotée de pouvoirs centralisateurs » (Etemad, 2005, p. 47).

Il paraît regrettable que le manuel ne fasse nullement référence à cette histoire urbaine africaine concomitante aux premières rencontres entre les Européens et les Africains sur le continent noir. De surcroît, à l'aune des différents témoignages qui permettent de considérer l'Afrique, à l'aube de la colonisation, comme une entité aux facettes multiples : à la fois urbaine et rurale, commerçante et paysanne, etc. En présentant l'Afrique comme un bloc homogène et sauvage, autrement dit, à l'état de nature ou primitif, le locuteur renforce des représentations stéréotypées. Celles-ci alimentent ce que Staszak (2012) nomme un « imaginaire géographique », idée selon laquelle :

L'Europe est en avance sur les autres continents, qui en sont à des étapes de développement qu'elle a depuis longtemps dépassées, mais qu'on peut aller visiter. La construction géographique de l'altérité opère par transposition temporelle, par assimilation entre l'ici et le présent, l'ailleurs et le passé (p. 9).

Bien entendu « [l]a barrière du Sahara va longtemps isoler l'Afrique noire. Elle la met à l'écart du mouvement qui anime le nord du désert... [et] les hautes civilisations du bassin méditerranéen (Egypte, Mésopotamie, Grèce) » (Etemad, 2005, p. 48). Cela dit, de grandes civilisations urbanisées ont occupé plusieurs régions africaines et s'élevaient encore à l'arrivée des Européens conquérants. Déplorablement, la représentation de l'Afrique, telle qu'elle l'est proposée dans les discours du manuel, comme une entité « à l'état de nature » et primitive en reproduit une image stéréotypée (puisque réductrice, erronée et généralisante).

5.2.2.2 B. Stéréotypie par simplification

Un rapport de soumission entre colonisés et colons

Les termes les plus fréquemment utilisés pour parler des populations ou des régions colonisées relèvent du champ lexical de la *soumission*. Avec quatre occurrences sur l'ensemble du corpus, le terme « soumis » est utilisé pour rendre compte du fait que les « populations colonisées so[ie]nt soumises aux lois établies par les colonisateurs ¹²⁶». Une autre formulation possible aurait été de dire qu'elles sont assujetties à ces lois. En effet, le sens du participe passé du verbe conjugué « soumettre », ici, est d'insister sur le fait qu'un état d'obéissance, leur a

¹²⁶ II. A la conquête de l'Afrique, 2.2 L'administration coloniale, p. 151, Phr. 6

été imposé, par la contrainte¹²⁷. En ce qui concerne le sous-chapitre consacré à l'esclavage, le manuel indique que « [h]ommes, femmes et enfants sont réquisitionnés et soumis à des travaux exténuants¹²⁸ ». Une autre éventualité pour cette phrase aurait été de présenter les esclaves comme ayant été capturés et contraints d'exécuter des travaux exténuants. En effet, l'attribut du sujet « soumis » indique ici la réduction à un état de dépendance.

Quant aux exhibitions ethniques, dans le sous-chapitre « Un spectacle exotique », l'énonciation informe le lecteur « [qu']elles mettent en scène les richesses naturelles des régions soumises¹²⁹ ». Il aurait été possible de dire qu'elles mettent en scène les richesses naturelles des régions envahies ou assujetties. En effet, cet adjectif du groupe nominal complément de verbe vise à informer que les régions ont été occupées par la contrainte. Enfin, les artistes africains sont aussi concernés par cette occurrence puisque le manuel indique que « [l]eurs œuvres expriment les rapports complexes que les colonisés entretiennent avec les colons, entre soumission, rébellion et moquerie¹³⁰ ». Il ne s'agit plus là d'un adjectif, mais d'un nom qui décrit donc « l'action de se soumettre, d'obéir à quelqu'un, de reconnaître, parce que l'on est vaincu, une autorité contre laquelle on a lutté ». Il aurait été possible d'employer le terme « obéissance », qui est un synonyme proche.

En ce qui concerne les trois adjectifs/participe passé du verbe conjugué « soumis », on observe à travers leur remplacement synonymique, que chacune des occurrences induit en réalité des subtilités différentes. Pourtant, le fait d'employer avec une telle récurrence le champ lexical de la « soumission » met en exergue une figure de l'altérité qui se montre globalement docile et qui obéit avec facilité.

Et c'est en cela que la récurrence de l'emploi de ce champ lexical réitère, aux yeux du lecteur du manuel, une représentation *exotisée* de l'autre. En effet, rappelons les propos de Staszak (2008) à ce sujet : « [n]'est exotique qu'une étrangeté mesurée, acceptable, appréhendable. Domesticable et domestiquée. L'exotisme est aimable, il ne doit pas faire peur ou interroger » (p. 14). Au contraire « [s]i l'on n'est pas en mesure de le dominer et de le considérer avec une certaine condescendance, [l'étrange devient alors] menaçant, effrayant, repoussant » (Staszak, 2012, p. 8). Ainsi, la qualification outrancière des colonisés par l'adjectif « *soumis* », plutôt que « *asservis* » ou « *contraints* », et l'évocation de territoires « *soumis* », plutôt que « *envahis* » concourt à représenter l'africain colonisé et l'Afrique comme des entités dociles et, par extension, domesticables. C'est précisément là une condition de l'exotisme, car « [l]e sauvage n'est exotique que quand c'est un bon sauvage, ou en tout cas un sauvage anodin » (Staszak, 2008, p. 15).

¹²⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/soumettre>

¹²⁸ I. L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr. 6

¹²⁹ V. La représentation de l'Autre, 5.1 Un spectacle exotique, p. 157, Phr. 2

¹³⁰ VI. Regard africain sur le colonisateur et la colonisation, p. 158, Phr. 6

5.2.2.3 C. Stéréotypie par homogénéisation : Une Afrique monolithique ?

Pour vérifier le point de cette seconde sous-question de recherche de l'hypothèse 2, nous nous sommes appuyés sur l'approche quantitative du comptage des occurrences. Il s'agit d'offrir une comparaison entre le nombre d'apparitions discursives des entités africaines *versus* des entités européennes dans le corpus.

Les entités africaines		Les entités nationales européennes (colonisatrices)	
Pays		Pays	
1. Algérie	1	1. Suisse	2
2. Tunisie	1	2. France / l'Empire français	3 / 1
3. Afrique du Sud	1	3. Grande-Bretagne / l'Empire britannique / Royaume-Uni	1 / 1 / 1 / 1
	1	4. Le Portugal	2
Ville		5. L'Allemagne	1
- Zanzibar			
Total d'occurrences	4		13

Les énoncés du manuel présentent des distinctions entre différents pays Européens, notamment, en matière d'entrée dans la course impérialiste¹³¹, de fin des empires américains¹³², d'abolition de l'esclavage¹³³, du nombre de traités signés¹³⁴ et du pourcentage de métropolitains dans les colonies africaines¹³⁵. Au total, les noms des nations européennes apparaissent à treize occurrences sur l'ensemble du corpus. En ce qui concerne les noms des pays d'Afrique, le corpus n'en compte que trois apparitions. De surcroît, ces occurrences se situent dans une seule et même phrase.

« Dans la plupart des pays colonisés d'Afrique comme d'Asie, les colons représentent moins de 1 % de la population. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 5)

« En 1913, ce pourcentage est dépassé uniquement en Afrique du Sud pour l'Empire britannique, en Algérie et en Tunisie pour l'Empire français. » (IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 6)

On constate dans la phrase ci-dessus que si trois pays africains sont mentionnés, c'est uniquement pour étayer une distinction, non pas entre les pays *colonisés*, mais bien entre les pays *colonisateurs*. C'est ce que révèlent les précisions « pour l'Empire britannique » et « pour l'Empire français ». Le lecteur est ainsi informé par le manuel que « les colons représentent moins de 1 % de la population », excepté « en Afrique du Sud », « en Algérie » et en Tunisie. Outre

¹³¹ Introduction, p. 147, Phr. 4

¹³² Introduction, p. 147, Phr. 3 (en gras)

¹³³ I. L'esclavage, 1.3 Abolition, p. 149, Phr. 4

¹³⁴ II. À la conquête de l'Afrique, intro, p. 150, Phr. 5

¹³⁵ IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 6

cet aspect distinctif – présenté pour comparer ces deux empires coloniaux – aucune information n'est donnée concernant d'éventuelles différences entre « les régions inconnues », les « territoires et leurs ressources » ou les « contrées lointaines » qui constituent l'Afrique. Pourtant, comme l'explique Etemad (2005) :

Il va sans dire qu'à l'intérieur du groupe des pays colonisateurs comme au sein des contrées colonisées, existent également des différences de niveau de vie qui peuvent avec le temps, s'accroître. À l'intérieur de l'Europe colonisatrice, les oppositions sont parfois fortes entre l'Espagne, le Portugal, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, la France ou la Belgique (p. 15).

En revanche, aucune différenciation n'est proposée pour les régions d'Afrique. Par conséquent, le lecteur est invité à considérer ce continent tel un bloc homogène mis en lumière uniquement pour avoir été colonisé par la puissance européenne. Il semble pourtant évident de mentionner que l'Afrique, comme toutes « les grandes régions du monde investies par le colonisateur européen [,] n'ont ni le même environnement épidémiologique, ni la même densité de peuplement, ni le même niveau de développement économique et technique » (Etemad, 2007, p. 14). En ce qui concerne plus précisément l'Afrique au sud du Sahara, et « [s]ans entrer dans les détails d'une typologie des colonies africaines, qui reste une affaire de spécialistes, disons simplement que celles-ci peuvent être classées dans quatre grands groupes, localisés dans autant de zones géographiques » (Etemad, 2019, p. 167, Note de bas de page 223). Reprenons donc la typologie présentée par Etemad (2019, pp. 167-168).

Le premier groupe est constitué par l'Afrique occidentale (Gold Coast/Ghana, Nigéria, Sénégal, Côte d'Ivoire principalement. Dans cette zone « mal dotées en ressources minières », « les Européens sont pratiquement absents des activités de production ». L'économie de ces pays est « dite « paysanne » [et] repose sur l'association de paysannerie indigène, de firmes expatriées spécialisées dans l'écoulement de produits tropicaux ... et d'une administration coloniale paternaliste ». Le second groupe englobe la région de l'Afrique occidentale-centrale : le Congo de Léopold II (1885-1910), l'Afrique Equatoriale française (Gabon, Tchad, Oubangui-Chari, République centrafricaine, Congo Brazaville) et certaines parties du Cameroun et de l'Angola. Etemad (2019) explique les raisons de l'engouement des pays colonisateurs pour ces régions où fut appliqué « un régime dirigiste et déprédateur mise en place avec une extrême brutalité » :

[Leur] "mise en valeur" est assurée par des entreprises expatriées. [L]es gouvernements coloniaux [les] chargent d'exploiter les ressources locales ... leur réservant de vastes étendues de terre. Elles reçoivent le monopole du commerce et des droits d'administration et de maintien de l'ordre, ce qui leur donne toute latitude pour tirer de l'exploitation des ressources et des populations africaines le maximum de profit, le plus rapidement possible, avec une mise de fonds initiale minimum (p. 167).

Le troisième groupe représente l'Afrique méridionale, comprenant les actuels Mozambique, Sud-Ouest africain/Namibie, province congolaise du Katanga, Rhodésie du Sud/Zimbabwe. La pénétration européenne dans cette zone est également effectuée par « des compagnies concessionnaires, mais à la différence de ce qui se passe en Afrique occidentale-centrale, celles-ci sont actives surtout dans la prospection minière et accessoirement dans l'obtention de terres pour l'implantation d'un colonat blanc » (Etemad, 2019, p. 167). L'Afrique sert de « modèle de référence » à l'implantation coloniale dans cette zone. En effet, à l'instar de l'Algérie française, en Afrique du Sud « les colons européens doivent leur succès dans l'agriculture

commerciale non pas à la supériorité de leurs techniques de production, mais au traitement préférentiel que leur accordent les administrations coloniales » (Etemad, 2019, pp. 167-168). Comme nous l'avons évoqué plus tôt dans l'analyse¹³⁶, en Afrique du Sud et en Algérie, les empires visent la création d'une *colonie d'implantation* sur le modèle nord-américain (et non pas une colonie d'exportation). Ce projet (transformer ces territoires en colonies d'implantation) justifie que ce soient les deux seules colonies où le taux de colons dépasse les 1 %. Les empires incitaient les métropolitains d'aller s'y installer définitivement par toute une série de prérogatives. Dans le manuel, le locuteur indique ce pourcentage (cf. IV. Exploiter les colonies, p. 154, Phr. 5-6) mais sans l'explicitier. Il laisse ainsi entendre au lecteur que cette « performance » est à mettre au crédit de la capacité des Européens à s'imposer, bien qu'étant numériquement *largement* minoritaires.

Le quatrième groupe est constitué par les régions d'Afrique orientale (qui correspondent aux actuels Tanganyika/Tanzanie, Kenya, Ouganda.

Elles ont pour principale caractéristique, du moins durant la première phase de la domination européenne, de manquer d'homogénéité. Il s'agit d'économie où se côtoient productions "paysannes", domaine agricole blanc et système de plantation. Les Européens qui s'engagent dans l'agriculture commerciale doivent leur succès, comme en Afrique méridionale, au soutien de l'administration coloniale qui facilite l'accès à la terre, fournit un réseau de transport et utilise la contrainte pour [les] approvisionner en main-d'œuvre indigène bon marché (Etemad, 2019, p. 168).

Précisons également que tous les pays d'Afrique n'ont pas subi le joug colonial avec le même niveau d'acuité. Dans le dossier Canopé, Suremain et al., le décrivent bien :

Au Maroc, une succession de crises entre les puissances occidentales de 1905 à 1911 débouche sur un compromis franco-allemand qui permet à la France d'établir avec l'Espagne un protectorat sur l'Empire chérifien (p. 37).

Quant à l'Éthiopie, comme nous l'avons vu précédemment, elle réussit à garder son indépendance jusqu'en 1936 (Suremain, 2016). « [A] la veille de la guerre de 1914...[l]e Liberia, sous protection américaine, et l'Éthiopie sont les seuls États indépendants d'Afrique » (p. 37)¹³⁷. Cette diversité du continent africain, très succinctement esquissée ci-dessus, n'apparaît nullement dans le chapitre. Ainsi, en ne prenant en considération que son enseignement d'histoire, l'élève termine sa scolarité obligatoire avec une image stéréotypée de l'Afrique et des Africains durant la période coloniale¹³⁸.

¹³⁶ H1, s.QR2, Omissions discursives : e) Une minorité européenne règne sur une majorité ? pp. 73-74

¹³⁷ Les discours du manuel ne mentionnent nulle part les différences de statuts coloniaux des États africains. Le fait que, dans un premier temps, le Liberia et l'Éthiopie soient demeurés indépendants n'apparaît pas non plus dans les discours. Cela dit, la carte de l'Afrique sur la page d'introduction (p. 144) indique ces pays en beige plutôt qu'en rouge.

¹³⁸ Le chapitre consacré à la décolonisation dans le manuel de 11^e HarmoS n'évoque que le cas de l'Algérie pour toute l'Afrique.

VI. Partie conclusive

La dernière partie de ce travail commence par une présentation des résultats des deux hypothèses et de leurs sous-questions de recherche (6.1 et 6.2). Ensuite, nous reviendrons sur la question de recherche afin d'y répondre à la lumière des résultats obtenus (6.3). Puis, nous esquisserons quelques perspectives quant à la problématique de l'emploi du manuel dans le cadre de l'enseignement du fait colonial (6.4). Et enfin, nous proposerons une conclusion générale à ce travail. Cette partie s'étaye sur le tableau des résultats présenté en annexe¹³⁹.

6.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'HYPOTHÈSE 1

Dans le cadre de la présentation des résultats de l'hypothèse 1, nous proposerons un tableau pour synthétiser les résultats des sous-questions de recherche 1 et 2 (6.1.1). Puis, à partir de ce tableau de synthèse, nous apporterons précisément les réponses à chacune des sous-questions de recherche (6.1.1.1 et 6.1.1.2). Nous émettrons ensuite un commentaire sur la dimension épistémologique de l'hypothèse 1, à savoir, la domination européenne euphémisée dans le manuel (6.1.2). Enfin, nous proposerons un commentaire sur l'utilisation de l'euphémisme comme indicateur de recherche (6.1.3).

Rappel de l'hypothèse 1 (concernant les discours du manuel d'histoire de 10^e année, chapitre 10, « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique »):

Les discours construisent une image positive de la puissance coloniale par le biais d'euphémismes.

Pour résoudre cette hypothèse, nous avons répondu à deux sous-questions de recherche. La première visait à chercher si, dans le corpus, on observait une *évacuation de la dimension coercitive induite par la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes* (euphémismes lexicaux, euphémismes par abstraction et euphémismes par omission). La seconde sous-question de recherche étudiait si une *valorisation de la puissance coloniale* était observée à travers le détournement et la décharge du colon (utilisation du passif et détournement du sujet, métonymies, métaphores, forme impersonnelle « on », omissions discursives).

6.1.1 Synthèse des résultats pour les sous-questions de recherche 1 et 2 – hypothèse 1

Le tableau dressé ci-dessous reprend synthétiquement les résultats de l'analyse. A sa gauche, sont nommés les indicateurs précis retenus pour traiter le corpus (A, B, C), ainsi que le nombre de phrases concernées pour ces derniers (encadré gris). A droite du tableau, sont rappelés les procédés exploités pour l'analyse discursive (en gras-italique), puis, pour chacun de ces procédés, les résultats thématiques (en rouge-italique). Et, pour terminer, les résultats synthétiques pour chaque indicateur précis sont présentés (encadré gris).

¹³⁹ Cf. **Annexe 7** : Tableau des résultats

6.1.1.1 Résultats de la sous-question de recherche 1

Rappel : Constate-t-on une évacuation de la dimension coercitive de la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes ?

Indicateurs recherchés dans le corpus :	Procédé d'analyse discursive exploité :
A) Euphémismes lexicaux	Synthèse des résultats
	<p><i>Analyse des modalisateurs</i></p> <p>a) <i>La colonisation : de volition à domination ?</i></p> <p>Résultats observés : La colonisation est présentée comme un projet connoté positivement, tandis que la dimension coercitive est éludée.</p> <p>b) <i>Les colonisateurs : une supériorité incontestable ?</i></p> <p>Résultats observés : La supériorité européenne est présentée comme implacable.</p>
<p>Résultat pour point A :</p> <p>2 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'utilisation d'euphémismes confirme l'évacuation de la puissance coloniale.</i></p>
B) Euphémismes par abstraction	Analyse des modalisateurs
<p>3 phrases dans le corpus.</p>	<p>a) <i>Les conditions de travail</i></p> <p>Résultats observés : Le sous-chapitre consacré aux conditions de travail dans les colonies est dénué de discours.</p> <p>b) <i>Les conséquences des théories racistes</i></p> <p>Résultats observés : Les théories pseudo-scientifiques de l'époque ne sont pas présentées comme étant la justification officielle de l'entreprise coloniale.</p>
<p>Résultat pour point B :</p> <p>3 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'utilisation d'euphémismes confirme un manque de précision quant à la finalité des théories racistes.</i></p>
C) Euphémismes par omission	Identification et analyse des thèses en présence / des présupposés
	<p>a) <i>Une main-d'œuvre abondante et bon marché ?</i></p> <p>Résultats observés : Les esclaves sont présentés comme existant naturellement en grand nombre. La question de la manière de réduire en captivité des êtres humains pour répondre à une demande européenne accrue n'est pas évoquée.</p>

	<p>b) Une ampleur sans précédent ?</p> <p>Résultats observés : L'ampleur de la traite atlantique n'est donnée en aucune mesure. Impossible de savoir en quoi l'ampleur de la traite atlantique est sans précédent historique.</p> <p>c) La Suisse dans la traite atlantique : un rôle marginal ?</p> <p>Résultats observés : Le locuteur ne nie pas l'implication de la Suisse dans le système colonial, mais il omet de mentionner une partie importante de ses types d'action.</p> <p>d) L'esclavagisme : un système incontesté et incontestable ?</p> <p>Résultats observés : La traite atlantique est présentée comme un système incontesté à l'époque coloniale. Les nombreuses voix anti-esclavagistes qui s'élèvent dès les débuts de l'esclavage sont omises.</p>
<p>Résultat pour le point C :</p> <p>7 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'utilisation d'euphémismes confirme la présence d'omissions concernant les esclaves, l'ampleur de l'esclavage, le rôle de la Suisse dans la traite et le système esclavagiste.</i></p>

Réponse à la sous-question de recherche 1 :

Oui. On constate que la dimension coercitive de la puissance coloniale est évacuée par l'utilisation d'euphémismes lexicaux (A), par abstraction (B) et par omission (C).

Concerne 12/102 phrases du corpus (11.8 %).

6.1.1.2 Résultats de la sous-question de recherche 2

Constate-t-on une valorisation de la puissance coloniale par des procédés euphémiques tels que le détournement et la décharge du sujet ?

Indicateur recherché dans le corpus :	Procédé d'analyse discursive exploité :
<p>A) Passif et détournement du sujet réel/apparent</p>	<p>Analyse du système d'énonciation</p> <p>a) Qui fixe les lois ? b) Qui exploite les colonies ? c) Qui punit les esclaves ? d) Qui exhibe des êtres humains ? e) Qui conquiert les colonies ?</p>

	<p>Résultats observés : <i>Qu'il s'agisse de la fixation des lois coloniales, de l'exploitation des plantations, de la punition des esclaves, de l'exhibition des êtres humains ou de la conquête par la force des colonies, ces actions sont l'œuvre des colons européens. Or, le locuteur procède à un détournement discursif qui décharge le sujet.</i></p>
<p>Résultat du point A : 5 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'analyse du système d'énonciation confirme une utilisation du passif et des détournements du sujet réel-sujet apparent qui permettent une valorisation de la puissance coloniale.</i></p>
<p>B) Métonymies, passif, détournements du sujet, métaphores</p>	<p><i>Analyse du système d'énonciation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Qui combat et gagne les guerres coloniales ?</i> b) <i>Qui exploite d'autres hommes pour travailler dans des plantations ?</i> c) <i>Une imagerie caricaturale ?</i> <p>Résultats observés : <i>Les guerres de conquête ont été remportées par les colons européens (sauf en Ethiopie). Ce sont également ces derniers qui asservissent et exploitent des captifs africains dans les plantations et qui véhiculent une image raciste de l'autre. Pourtant, le locuteur décharge le sujet de ses actions par des procédés syntaxiques tels que l'utilisation du passif, le détournement du sujet et des tournures métonymiques et métaphoriques.</i></p>
<p>Résultat du point B : 2 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'analyse du système d'énonciation confirme une utilisation de détournements du sujet et de procédés métaphoriques et métonymiques qui concourt à une valorisation de la puissance coloniale.</i></p>
<p>C) Forme impersonnelle « on »</p>	<p><i>Analyse du système d'énonciation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Qui a besoin de former les populations locales ?</i> b) <i>Une opinion publique camouflée</i> <p>Résultats observés : <i>L'emploi de la forme impersonnelle « on » permet au locuteur d'évacuer la responsabilité du sujet, le colon européen. Ainsi, la forme impersonnelle permet de camoufler – sous la voix de la doxa – les intérêts qui sous-tendent certaines actions des colons, telles que l'éducation des populations autochtones ou la pratique de l'esclavage.</i></p>
<p>Résultat du point C : 5 phrases dans le corpus.</p>	<p>OUI. <i>L'analyse du système d'énonciation confirme que l'utilisation de la forme impersonnelle « on » permet une valorisation de la puissance coloniale.</i></p>

D) Omissions discursives	<p>Identification et analyse des thèses en présence</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Derrière les premières expéditions</i> b) <i>Une superpuissance armée dès le début de la conquête ?</i> c) <i>La solitude des missionnaires sous les tropiques ?</i> d) <i>Une minorité règne sur la majorité ?</i> e) <i>Des colons pourvoyeurs d'emploi ?</i> f) <i>Les colons : tous de riches propriétaires ?</i> g) <i>L'enseignement de l'autre, une priorité ?</i> h) <i>Visites des Européens en zones reculées ?</i> <p>Résultats observés : <i>Des omissions discursives passent sous silence des éléments de compréhension intrinsèquement liés aux événements présentés tels que les difficultés rencontrées par les colons lors des premières expéditions et des premières guerres armées, le recours systématique à des recrues locales, les raisons du manque d'implantations européennes dans les colonies, la spoliation foncière exercée par les colons, la situation des « petits blancs », les réalités de l'enseignement dans les colonies, ainsi que la mainmise sur les contrées dites « lointaines ».</i></p>
Résultat du point D : 15 phrases dans le corpus.	<p>OUI. <i>L'analyse des thèses en présence confirme que les omissions discursives de certains faits étayent une valorisation de la puissance coloniale.</i></p>

Réponse à la sous-question de recherche 2 :

Oui. On constate que les euphémismes par le détournement et la décharge du sujet (le colon) de certains de ses actes concourent à une valorisation de la puissance coloniale.

Concerne 26/102 phrases du corpus (26.5 %).

6.1.2 Commentaire sur la dimension épistémologique : la domination européenne euphémisée dans le manuel

Il ressort de notre analyse que le manuel *euphémise* la domination européenne par différents processus linguistiques. Dans les faits, la domination européenne sur les populations colonisées est une constante durant la période coloniale. Pourtant, il s'agit d'un phénomène qui est difficile à appréhender, car cette domination est le corollaire d'un grand nombre de ressorts variés et complexes. Ces derniers peuvent s'activer à travers des mécanismes « simultanés ou disjoints, contradictoires ou complémentaires » (Suremain et al., 2016, p. 44). Ce qui apparaît avec évidence, tout au long de la période coloniale, c'est que les ressorts de la domination coloniale se bâtissent sur « de la violence ouverte » et « de la menace latente ; tantôt de la pure et simple répression, tantôt de la classique tactique du « diviser pour régner » (Suremain et al., 2016, p. 44). Mais la situation coloniale est intrinsèquement caractérisée par sa complexité. Et l'histoire enseignée ne devrait pas en retenir une vision manichéenne. En effet, en réalité, on assiste « parfois [à] la force des imprégnations culturelles et [à] la puissance des acculturations ; et souvent, [à] l'obtention de formes d'acquiescement au projet impérial de la part de groupes importants au sein des sociétés colonisées » (Suremain et al., 2016, p. 44).

Cela dit, la dimension coercitive ne doit pas être négligée ou euphémisée dans l'enseignement du fait colonial car elle en est un fondement, certes incommensurable, mais indéniable. Il est toujours nécessaire de nommer avec précision et circonspection les événements historiques. Aussi, en ce qui concerne le fait colonial, « une mise en garde s'impose... : les systèmes coloniaux ne peuvent pas être assimilés à des régimes totalitaires au sens fort et contemporain du terme » (Suremain et al., 2016, p. 45). Bien entendu, les colonies fonctionnaient comme des systèmes autoritaires, mais leur « trame coercitive était dans le même temps souvent lâche, usée, voire trouée en maints endroits » (Suremain et al., 2016, p. 45). En effet, si les discours du manuel atténuent la *dimension coercitive* de la colonisation européenne (cf. Hypothèse 1, sous-question de recherche 1), paradoxalement, ils visent également à *valoriser* la puissance européenne (cf. Hypothèse 1, sous-question de recherche 2). L'origine de ce procédé n'est pas nouvelle. En effet, durant la période coloniale « [l]es propagandistes de la colonisation ont ... beaucoup insisté sur l'efficacité de la domination exercée et sur la capacité à faire régner l'ordre colonial. Cette insistance – qui relevait souvent de l'autopersuasion ou de la pure idéologie – ne doit pas faire oublier les multiples carences des institutions coloniales » (Suremain et al., 2016, p. 45), comme par exemple, les limites des budgets, le sous-effectif des administrations, la pauvreté des moyens de contrôle, etc. (Suremain et al., 2016, p. 45). Autrement dit, la dimension coercitive de la colonisation est bien réelle, cela dit, ces systèmes comportaient des failles. Ces dernières ont laissé des marges de manœuvre aux populations locales qui se sont livrées « à toute une gamme de formes de résistance passive » qu'il ne faut pas négliger ou omettre (Suremain et al., 2016, p. 45).

Pour conclure sur cette hypothèse en quelques mots, la première sous-question de recherche confirme que l'on constate une évacuation de la dimension coercitive de la colonisation par l'utilisation d'euphémismes. Les discours du manuel atténuent voire négligent « la dimension brutale du fait colonial » (Suremain et al., 2016, p. 65). Pourtant, cette dimension représente une réalité historique qui ne devrait être ni camouflée ni ignorée, à l'image des propos de l'ancien ministre français des Colonies, Albert Sarraut, qui écrivit en 1931 : « Ne rusons pas. Ne trichons pas. À quoi bon farder la vérité ? La colonisation, au début, n'a pas été un acte de

civilisation, une volonté de civilisation. Elle est un acte de force, de force intéressée » (cité dans Suremain et al., 2016, p. 65).

L'étude de la seconde sous-question de recherche, quant à elle, a permis de confirmer que les discours du manuel visent à valoriser la puissance coloniale par des procédés euphémiques, tels que la décharge et le détournement des colons européens. Subséquemment, l'analyse réalisée confirme l'hypothèse selon laquelle les discours du manuel construisent une image discursive positive de la puissance coloniale. Notre étude ne visait pas à chercher l'origine de ces biais ethnocentriques. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure d'expliquer la raison de leur présence. Minder (2011) reprend pour la Suisse l'explication donnée par Blanchard (2001) pour la France selon laquelle « nous avons oublié, ou voulu oublier, que cette histoire est la nôtre » (p. 92, cité dans Minder, 2011, p. 12). Il précise que cette histoire omise n'est pas seulement celle des conquêtes ou d'un système de production imposé à plusieurs continents « mais, bien plus l'histoire de la relation d'un monde ... aux sociétés « indigènes » placées sous sa domination » (Blanchard, 2001, p. 92, cité dans Minder, p. 12). Pourtant, il semble nécessaire de « nuancer la vision d'une domination coloniale efficace, organisée, structurée, en un mot, implacable » (Suremain et al., 2016, 65). Cette volonté de construire une image discursive valorisante de la puissance colonisatrice constitue, il est vrai, un biais ethnocentrique du manuel. Cela dit, si l'on retrouve ces procédés de valorisation dans nos manuels scolaires contemporains, leurs racines s'ancrent dès les prémices de la colonisation, et constituent une constante durant toute la période coloniale. La propagande revendiquait l'« implacabilité » qui caractériserait les puissances impérialistes. Or, la domination coloniale « fut moins continue que ce que les colonisateurs eux-mêmes – ou leurs détracteurs anticolonialistes – voulurent bien l'affirmer » (Suremain et al., 2016, p. 65). Les recherches historiographiques ont relevé les nombreuses limites de cette domination. Il est donc nécessaire de nuancer cette vision. Bien entendu, « il ne s'agit pas d'édulcorer la violence à l'œuvre au cœur même de la situation coloniale. Violence il y a eu, fondamentalement, mais diffuse, discontinue, souvent incorporée, dont la nature multiforme rend l'analyse relativement complexe... » (Suremain et al., 2016, p. 65). Cela dit, cette complexité devrait apparaître dans les discours du manuel puisque la découverte et l'analyse de la complexité du monde constituent un enjeu majeur de l'histoire enseignée. « En effet, la prise en compte de ces « autres histoires » ne doit pas être une fin en soi... L'intérêt pour l'histoire d'autrui doit être aussi l'occasion pour nos élèves de mieux connaître leur histoire et par la même de les faire accéder à la complexité du monde dans lequel ils vivent » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 1).

6.1.3 Commentaire sur l'utilisation des euphémismes comme indicateurs

L'analyse nous a permis de constater que la construction d'une image discursive valorisante de la puissance coloniale est réalisée par le truchement de procédés euphémiques. Cela n'a rien d'étonnant, dans la mesure où « [r]ecourir à l'euphémisme, c'est se servir de la force créatrice du langage qui a le pouvoir de proposer la réalité de multiples façons » (Sorlin, 2010, p. 99). Il s'agit donc d'un procédé linguistique intrinsèquement relié à la subjectivité humaine et qui se retrouve même dans des manuels scolaires. L'euphémisme peut également endosser un rôle de camouflage en reléguant intentionnellement « certains faits dans l'inexistence » (Sorlin, 2010, p. 99) et c'est précisément ce que nous avons observé dans les euphémismes par omission.

6.1.3.1 L'euphémisme idéologique dans les discours du manuel

Dans le cadre de notre analyse, nous avons pu constater que l'euphémisme est employé de manière idéologique. En effet, Sorlin (2010) considère que « l'euphémisme devient idéologique... lorsque la classe dominante s'empare de ce pouvoir créateur du langage » (Sorlin, 2010, p. 99). Dans notre corpus, c'est en effet la classe dominante (les Européens) qui investit ce pouvoir linguistique pour créer une réalité dans laquelle leur image historique est revalorisée, prenant la forme d'un biais ethnocentrique. Outre cette intrinsèque utilisation par la « classe dominante », on pourrait se demander, quelle est la distinction entre euphémisme *classique* et *idéologique*. Sorlin (2010) explique que là où l'euphémisme classique permet au locuteur d'assumer sa subjectivité par une création linguistique, « l'euphémisme idéologique tend à court-circuiter toute réaction subjective : l'énoncé est alors présenté sous son aspect le plus objectif » (p. 99). C'est précisément le cas dans les discours des manuels scolaires dont le registre se veut encyclopédique. Le problème découlant de cet emploi réside dans le fait qu'une « dissymétrie s'installe entre émetteur et destinataire ». En effet, Sorlin (2010) explique que cette dissymétrie est induite par le fait que l'euphémisme idéologique ne vise pas à informer l'autre, mais tend, au contraire, à le maintenir « dans l'ignorance de la réalité des faits » (p. 99). La finalité ultime de l'euphémisme idéologique est l'assujettissement du destinataire du message « à une vision des choses particulière qui est celle du pouvoir dominant » (p. 102). Par conséquent, les euphémismes idéologiques posent particulièrement problème s'ils sont employés, comme l'analyse l'a démontré, dans des énoncés de manuels scolaires. En effet, l'émetteur des discours, est, dans le cadre communicationnel d'un manuel scolaire, censé *informer* le destinataire (de la manière la plus objective possible). Or, l'emploi d'euphémismes idéologiques écarte sensiblement le locuteur de cet objectif étant donné qu'il éloigne le destinataire d'une information claire. Par conséquent, ce dernier ne reçoit qu'un message *orienté* et dont une partie de la réalité a été intentionnellement masquée.

6.1.3.2 Un destinataire néophyte : les élèves

Selon nous, les euphémismes idéologiques dans les manuels scolaires se révèlent particulièrement délétères par le fait qu'ils soient indécélables aux yeux des élèves. Pour le comprendre, rappelons rapidement le fonctionnement de l'euphémisme. A la racine de tout euphémisme, se trouve un « matériau formel que l'on ne peut / veut pas nommer » ; il s'agit du *signifiant* (Otero Rossi, 2015, p. 41). « La solution consiste alors à le modifier. Mais une fois ce *signifiant* modifié, n'y a-t-il pas alors une modification du *signifié* ? » (Otero Rossi, 2015 p. 41). En effet, Morier (1998) remarque justement qu'une modification de la forme entraîne inévitablement une modification du sens (p. 480), aussi subtile soit-elle. Pourtant, même si le *signifiant* est atténué ou modifié par un procédé euphémique, le *signifié*, autrement dit, le réel, demeure, lui, inchangé. Seule la *perception* du réel – portée par le procédé euphémique – deviendra « plus acceptable aux yeux de la société » (Otero Rossi, 2015 p. 42). Le réel demeure plus rude, abrupt, tendancieux, scandaleux, intolérable, inacceptable, etc., en dépit des formulations et des termes utilisés pour le décrire. L'emploi de ce procédé linguistique peut s'avérer tout à fait judicieux dans certains contextes, puisqu'il « altère à dessein des signifiants ressentis comme interdits, indécents, inconvenables, en leur donnant un semblant de nouveau sens, par ce qu'on peut appeler le « floutage » des signifiants » (Sorlin, 2010, p. 6). Or, il n'est pas attendu des énoncés des manuels scolaires qu'ils camouflent la réalité des informations transmises. Naturellement, il s'agit d'un jeune public et des précautions doivent être prises.

Néanmoins, les choix thématiques opérés par les programmes officiels doivent être abordés dans les discours des manuels en mettant en exergue la véracité et la complexité des événements passés. Ainsi, l'histoire enseignée ne devrait pas être altérée par des biais ethnocentriques dans des documents officiels tels que les manuels.

6.1.3.3 L'enseignant face aux euphémismes idéologiques dans les discours du manuel

L'utilisation d'euphémismes idéologiques dans les discours du manuel met l'enseignant dans une position délicate. En effet, si les élèves n'ont pas encore acquis les connaissances nécessaires pour reconnaître ce procédé dans les énoncés à visée informative du manuel, il en va autrement pour les enseignants. Il sait *a priori* reconnaître l'euphémisme lorsque le locuteur a choisi d'en placer un dans son discours. Il ne devrait pas être invisible à son sens critique. Il ne s'agit pas de « nier la partie immergée de l'iceberg ou [de] l'occulter, mais au contraire [de] la suggérer, [de] laisser miroiter son existence » (Sorlin, 2010, p. 6). Ainsi, dans un procédé, selon nous, assez néfaste à l'apprentissage, le locuteur emploie des euphémismes dont seuls les enseignants (et peut-être les parents d'élèves) savent qu'ils ne présentent qu'une partie de la réalité. Mais en même temps, les énoncés euphémisés ne constituent pas des aberrations d'un point de vue épistémologique ; ils n'induisent pas l'élève à apprendre de graves erreurs historiques. Mais ils orientent insidieusement les discours et les approches et influencent conséquemment et substantiellement leurs apprentissages et leur compréhension du monde. Il s'agit-là typiquement d'un corollaire de l'euphémisme idéologique qui est façonné « de signes déchargés de tout pouvoir évocateur sur lesquels les individus ne peuvent pas, finalement, ne pas être d'accord » (Sorlin, 2010, p. 5). Cette caractéristique de l'euphémisme à « lisser le langage » et à le flouter, sans faire de vague est problématique pour l'enseignant qui doit décider s'il accepte de valider ces discours en classe (ce qu'il est tacitement encouragé à faire) ou s'il choisit de les déconstruire avec les élèves en déployant tout un arsenal didactique de sa propre initiative. De plus, comme il s'agit des discours du manuel officiel, les enseignants peuvent être amenés à s'interroger : dans quelle mesure doivent-ils présenter aux élèves la partie occultée de la réalité ? Le programme étant déjà relativement chargé, doivent-ils prendre du temps pour décortiquer les discours officiels ? D'autant plus que – on l'a vu dans l'analyse – les procédés euphémiques sont parfois intrinsèquement liés à des procédés grammaticaux ou syntaxiques (formulations) et non strictement lexicaux (mots « atténuants »).

6.1.3.4 Diverses formes d'euphémismes : métonymies, métaphores, détournements du sujet

Molinié (1992) propose d'appréhender l'euphémisme comme une figure macro-structurale¹⁴⁰, « c'est-à-dire qu'elle peut s'exprimer au moyen d'autres figures¹⁴¹ » (p. 218). C'est également ce que nous avons pu observer dans l'analyse. L'étude du corpus nous a permis de relever un grand nombre d'euphémismes adoptant la forme de l'*hyperonyme* ; cette dernière permet de dédramatiser l'événement en le dénuant de toute nuance sémantique (Sorlin, 2010, p. 100). Il s'agit du type d'euphémismes génériques que nous avons analysés. Revenons à présent sur les procédés euphémiques qui adoptent la forme d'autres figures de style et qui visent « à rediriger l'attention sur un élément précis ou sur une autre piste » (Sorlin, 2010, p. 100).

¹⁴⁰ C'est ce que nous avons vu dans la présentation du concept « euphémisme » au point 3.4.2.2

¹⁴¹ Une figure macrostructurale peut passer inaperçue car elle ne dépend pas directement de l'expression, contrairement aux figures microstructurales isolables qui sont des figures de mots, lesquelles « se signalent d'emblée à l'interprétation pour que le discours ait un sens acceptable » [Molinié : 218].

a) Procédé euphémique par métonymie

Comme nous avons pu l'étudier¹⁴², la métonymie s'avère particulièrement efficace « pour flouter le signifiant et créer un sens euphémique » (Otero Rossi, 2015, p. 46). Elle permet, en effet, de réaliser aisément des transferts sémantiques par association. La métonymie a le mérite de rendre compte de la réalité, mais « en n'en présentant qu'une partie ou qu'un élément » (Sorlin, 2010, p. 100). L'analyse a démontré que la métonymie est particulièrement utile et judicieuse pour un détournement ou une décharge du sujet, étant donné qu'« elle met en avant ... l'effet et non la cause » (Sorlin, p. 100). Cette dernière étant ainsi omise, « la métonymie attire l'attention sur elle-même, détournant l'attention... » (Sorlin, p. 100).

b) Procédé euphémique par métaphore

Selon Beauvois (1970), la métaphore correspond à une figure complémentaire de l'euphémisme (p. 74). Elle constituerait en effet un « moyen privilégié pour créer, organiser et comprendre le réel » (Otero Rossi, 2015, p. 46). Notre analyse corrobore le postulat de Beauvois, puisqu'elle nous a permis d'observer que la métaphore peut être utilisée pour atténuer le réel et constituer ainsi un procédé euphémique. Selon Godin (1953), l'euphémisme et la métaphore sont des figures « sœurs » qui se sont développées parallèlement et de manière complémentaire « à mesure que le sentiment de pudeur a étendu son empire sur l'esprit humain et il est devenu naturel à l'homme de « métaphoriser » en exprimant ses pensées » (p. 151, Otero Rossi, 2015, p. 46). Complétons cette citation en postulant qu'à l'origine de cette création linguistique se trouvait sans doute – outre une prétention de pudeur et de bienséance – également une volition de sélectionner les informations. Et cette dernière peut être motivée par plusieurs facteurs, dont l'ethos du locuteur. Métaphoriser ses pensées dans le cadre d'un procédé euphémique permet certes à l'homme d'exprimer ses pensées avec pudeur et circonspection comme l'entend Godin (1953), mais cela lui permet également d'argumenter et d'orienter le destinataire de son message. Puisque, qu'elle se réalise par le biais d'une métaphore ou d'une métonymie, « la langue euphémisée déforme la réalité en en restituant qu'un aspect » (Sorlin, 2010, p. 100) choisi et déterminé par le locuteur.

c) Procédé euphémique par le langage scientifique

D'après Sorlin (2010), l'emploi du langage scientifique, tel qu'on le rencontre dans les manuels scolaires, constitue également un procédé euphémique dans la mesure où il est « destiné à exclure le sujet de toute participation au débat » (Sorlin, 2010, p. 100). Le sujet ici est à comprendre comme le récepteur du message et non le sujet qui accomplit l'action du verbe. Cela dit, le langage scientifique exploite bien souvent le passif afin d'évacuer le sujet grammatical de la phrase. Ce procédé *euphémisant* qui consiste à décharger l'acteur du verbe a été étudié dans le corpus et contribue à valider l'hypothèse 1. D'ailleurs, ce recours au passif est un phénomène connu et exploité par de nombreux autres canaux que les manuels scolaires. D'après Dupuy et Marchand (2005), c'est également le cas des médias. En effet, ces deux auteurs ont « vérifié que nous acceptons plus facilement la violence lorsqu'elle est décrite à la voix passive ». Subséquemment, ils ont « observé que les médias utilisent davantage la forme passive pour décrire [certains types de] violence » (pp. 3-4).

¹⁴² Cf. point B, sous-question de recherche 2, hypothèse 1

6.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTAT DE L'HYPOTHÈSE 2

Tout comme nous l'avons fait pour l'hypothèse 1, nous présenterons une synthèse des résultats pour les sous-questions de recherche 1 et 2 de l'hypothèse 2 (6.2.1). Puis, à partir du tableau de synthèse, nous donnerons précisément les réponses à chacune des sous-questions de recherche (6.2.1.1 et 6.2.1.2). Nous émettrons ensuite un commentaire sur la dimension épistémologique de l'hypothèse 2, à savoir, *l'exotisation* de l'autre (6.2.2). Enfin, nous proposerons un commentaire sur l'utilisation des stéréotypes comme indicateur de recherche (6.2.3)

Rappel de l'hypothèse 2 (concernant les discours du manuel d'histoire de 10^e année, chapitre 10, « Regards sur la colonisation : l'exemple de l'Afrique ») :

Les discours du manuel réitèrent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs par des procédés d'exotisation.

Pour résoudre cette hypothèse, nous avons répondu à deux sous-questions de recherche. La première visait à savoir si, dans le corpus, on observait une *focalisation eurocentrée*. La seconde sous-question de recherche étudiait si le corpus véhiculait la représentation d'une altérité *exotisée*.

6.2.1 Synthèse des résultats pour les sous-questions de recherche 1 et 2 – hypothèse 1

Le tableau dressé ci-dessous reprend synthétiquement les résultats de l'analyse. A sa gauche, sont nommés les indicateurs précis retenus pour traiter le corpus (A, B, C), ainsi que le nombre de phrases concernées pour ces derniers (encadré gris). A droite du tableau, sont rappelés les procédés exploités pour l'analyse discursive (en gras-italique), puis, pour chacun de ces procédés, les résultats thématiques (en rouge-italique). Et, pour terminer, les résultats synthétiques pour chaque indicateur précis sont présentés (encadré gris).

6.2.1.1 Résultats de la sous-question de recherche 1 :

Rappel : Constate-t-on une focalisation eurocentrée dans le corpus ?

Indicateur recherché dans le corpus :	Procédé d'analyse discursive exploité :
A) Déictiques spatiaux : <i>Un point de vue eurocentré</i>	Analyse des indices spatiaux temporels : Résultats observés : <i>De nombreux déictiques spatiaux attestent de l'adoption d'un point de vue eurocentré dans les discours du manuel.</i>
Résultat pour le point A : 7 phrases dans le corpus.	OUI. <i>L'analyse des indices spatiaux temporels confirme l'adoption d'un point de vue eurocentré.</i>
B) Regards européens sur l'Autre : multiformes et uniformisants 13 phrases dans le corpus.	Analyse de la progression thématique : <ul style="list-style-type: none"> - <i>le regard des missionnaires</i> - <i>le regard des artistes</i> - <i>le regard des métropolitains</i> - <i>le regard des explorateurs et des scientifiques</i>

	<p>Résultats observés : <i>Les différents regards des Européens sur l'Africain et l'Afrique sont essentiellement biaisés et corroborent des représentations stéréotypées visant à légitimer la « mission civilisatrice ».</i></p>
Résultat pour le point B :	<p>OUI. <i>L'analyse de la progression thématique confirme que les regards proposés de l'Européen sur l'autre sont altérés par une focalisation eurocentrée.</i></p>
<p>C) Regard de l'Africain sur l'Européen</p> <p>7 phrases dans le corpus.</p>	<p><i>Analyse des champs sémantiques + progression thématique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le regard primitif généralisé - le regard d'un domestique <p>Résultats observés : <i>Le regard africain se décline uniquement par deux focales : une forme primitive généralisante et le regard d'un ancillaire. Ce regard africain sur l'Européen est donc essentiellement biaisé et réducteur, tout en reproduisant la logique impérialiste (un regard africain qui reprend les stéréotypes que l'Européen porte sur lui).</i></p>
Résultat pour le point C :	<p>OUI. <i>L'analyse des champs sémantiques et de la progression thématique confirme que le regard de l'Africain sur l'Européen est biaisé par une focalisation eurocentrée.</i></p>

Réponse à la sous-question de recherche 1 :

Oui, l'analyse des indices spatiaux temporels, de la progression thématique et des champs sémantiques corrobore une focalisation eurocentrée dans le corpus.

Concerne 27 phrases du corpus, soit 26,5 %.

6.2.1.1 Résultats de la sous-question de recherche 2 :

Rappel : Observe-t-on dans le corpus la représentation d'une altérité exotisée ?

Indicateur recherché dans le corpus :	Procédé d'analyse discursive exploité :
<p>A) Stéréotype d'une mise en scène généralisante : un cadre naturel</p> <p>4 phrases dans le corpus.</p>	<p>Analyse des champs sémantiques :</p> <p><i>Mise en scène de l'Africain dans un cadre sauvage.</i></p> <p>Résultats observés :</p>

	<i>L'analyse des champs sémantiques confirme la mise en scène de l'Africain dans un cadre naturel.</i>
Résultat pour le point A :	OUI. <i>L'analyse des champs sémantiques met en évidence une mise en scène de l'Africain dans un cadre sauvage et confirme la représentation d'une altérité exotisée.</i>
B) Stéréotype de simplification : un rapport de soumission entre le colon et le colonisé 6 phrases dans le corpus.	Identification des thèses en présence : <i>Un rapport de soumission entre colonisés et colons.</i> Résultats observés : <i>Une thèse identifiée dans le corpus consiste en la mise en scène d'un rapport de soumission entre colonisés et colons.</i>
Résultat pour le point B :	OUI. <i>L'analyse de la thèse identifiée fait apparaître la représentation d'une altérité exotisée d'un rapport de soumission entre colonisés et colons.</i>
C) Stéréotype d'homogénéisation de l'Afrique 1 phrases dans le corpus + comptage d'occurrences.	Comptage d'occurrences et analyse des présupposés : <i>Une Afrique monolithique.</i> Résultats observés : <i>L'Afrique est présentée comme un bloc homogène tandis que les entités européennes sont bien identifiées et distinguées.</i>
Résultat pour le point C :	OUI. <i>Le comptage d'occurrences et l'analyse des présupposés véhiculent le stéréotype d'homogénéisation de l'Afrique.</i>

Réponse à la sous-question de recherche 2 :

Oui. L'analyse des champs sémantiques, des thèses en présence et des présupposés (corroborée par le comptage des occurrences) confirme la présence de stéréotypes de généralisation, de simplification et d'homogénéisation de l'autre et de l'ailleurs ; ils proposent la représentation d'une altérité exotisée.

Concerne 11 phrases dans le corpus, soit, 10.8 %.

6.2.2 Commentaire sur la dimension épistémologique : l'exotisation de l'autre : un automatisme non dépassé

6.2.2.1 s.QR1 : Une focalisation eurocentrée et l'adoption d'un point de vue de l'autre biaisé

a) Les regards européens sur l'autre

Les énoncés du manuel proposent d'observer l'autre par le prisme de quatre regards différents : celui des missionnaires, celui des artistes, celui des métropolitains et celui des explorateurs et scientifiques. Ce qui ressort de l'analyse de ces quatre prismes, c'est *l'attrait*¹⁴³ des Européens pour l'Afrique. Cette attraction constitue une caractéristique de l'exotisme, car comme l'explique Staszak (2008) « [a]lors que l'exotisme renvoie à l'étrange et à l'autre, ses connotations sont curieusement positives. Contrairement à ce qui fait toute la logique du biais ethnocentrique qui fonde l'exotisme, un lieu exotique est attirant, il suscite la curiosité » (p. 14). Les habitants de ces lieux exotiques exercent également un pouvoir d'attraction sur les explorateurs. Mais si ces derniers témoignent d'une « admiration pour les sauvages et les barbares, aussi sincère qu'elle soit, [elle] se fait toujours sur la base de valeurs occidentales et s'actualise dans des pratiques que seule la domination occidentale autorise » (Staszak, 2008, p. 15). Autrement dit, cette « admiration » est profondément empreinte d'une connotation condescendante dont témoigne le dominant envers l'opprimé.

Les Africains des colonies sont également un *objet* de curiosité pour les Européens de la métropole. Le terme *d'objet* est volontairement choisi ici : les Africains ne sont pas les *sujets* de cette curiosité. Ils ne sont intéressants pour les métropolitains qu'une fois abaissés au statut *d'objet exotique* que l'on expose chez eux (exhibitions ethniques). Les métropolitains peuvent ainsi confirmer que leurs représentations stéréotypées sont fidèles à ce qu'ils croient être la réalité. Ils peuvent ainsi les considérer « avec un intérêt mêlé de condescendance [et] y voir une forme antérieure et/ou inférieure de civilisation » (Staszak, 2008, p. 19). Or, comme nous l'avons vu, il s'agit d'une mise en scène, et si les métropolitains de l'époque coloniale l'ignoraient, il semble important que les écoliers de l'ère postcoloniale en soient conscients. Ainsi, en fin de compte, tous ces regards sur l'autre et l'altérité ne sont pas dépréciatifs, mais servent à « légitimer, sous différentes formes, l'idée que l'Europe détient une mission civilisatrice ¹⁴⁴ ». Comme l'explique Minder (2011), « [l]e Noir exhibé n'est donc pas un reflet de la réalité africaine, mais un moyen de prouver la véracité de l'inégalité raciale » (p. 401). De plus, « [g]râce à la création d'une Afrique sublimée, le moment est opportun pour la mise en scène des indigènes. Les récits des voyageurs les présentent en respectant les recommandations des scientifiques et des ethnologues » (Minder, 2011, p. 401). Ainsi, tous les regards européens présentés par le manuel visent *in fine* à corroborer un imaginaire collectif de l'autre et de l'ailleurs : « [l']image qui se dégage du continent noir et de ses habitants porte en soi toutes les formes de représentations et de stéréotypes communément partagés en Suisse et en Europe » (Minder, 2011, p. 401). Or, comme nous l'avons expliqué, le manuel ne mentionne pas que ce « regard occidental, porté sur l'indigène africain, est biaisé par essence » (p. 401). Finalement, « [o]n est fasciné par l'autre et l'ailleurs, dont on dit le plus grand bien, mais sans se départir des privilèges inhérents à l'ici » (Staszak, 2008, p. 15). Ainsi, les regards

¹⁴³ Comme en témoigne le nom du sous-chapitre III : « L'Attrait de l'Afrique ».

¹⁴⁴ III. L'attrait de l'Afrique, p. 152, Phr. 4

européens mis en lumière par le manuel portent exclusivement sur un autre et un ailleurs *exotisés*, attrayants et fascinants parce que différents, mais cet intérêt demeure pétri d'une supériorité intériorisée (Staszak, 2008, p. 15). Minder (2011) l'affirme, « [l']impact global de cette pratique sur l'imaginaire des Suisses est incommensurable » (p. 404). À aucun moment, les discours du manuel ne remettent en question ou ne déconstruisent ces conceptions « exotiques » par une distanciation historique. Pourtant, sans cela, il s'avère difficile pour le lecteur, *d'une part*, de comprendre en quoi l'exotisme est un mode d'appréhension du monde typiquement colonial, et, *d'autre part*, pourquoi il est nécessaire de le transcender.

b) Les regards africains sur l'autre

Si le regard européen sur l'autre se décline par les prismes de différents acteurs, le regard de l'Africain porté sur l'Européen est présenté de manière uniforme et standardisée : il s'agit, tout d'abord, d'un premier regard *générique* du colonisé sur le colonisateur, et, ensuite, un second regard *individuel* d'un personnage précis sur son expérience avec les Européens. Alors qu'il s'agit d'un des objectifs les plus explicites du manuel¹⁴⁵, l'analyse des regards réciproques se trouve biaisée par différents aspects que nous avons repérés dans le corpus.

Premièrement, l'asymétrie des regards réciproques : alors que le lecteur découvre quatre types de représentations européennes de l'autre, le regard africain n'est décliné qu'en deux perspectives : un regard sous forme *générique* et le regard *d'un* individu. Deuxièmement, on l'a dit, le lecteur adopte respectivement les points de vue des explorateurs et scientifiques, des missionnaires, des artistes et des métropolitains pour comprendre les représentations que les Européens se faisaient de l'autre. Or, ces représentations se trouvent empreintes de stéréotypes et, à plus forte raison, d'exotisme. Et le manuel les donne à voir *directement* à son lecteur ; sans *introduire* ou *déconstruire* la différence entre les attentes (stéréotypées) et la réalité. Par conséquent, certes, le lecteur a la possibilité de bien saisir les différentes motivations de ces acteurs occidentaux et les représentations qu'ils se faisaient de l'Africain et de l'Afrique. En revanche, le manuel ne précise pas que ces représentations ont la caractéristique non-négligeable d'être erronées. Conséquence directe d'un processus *d'exotisation* à l'œuvre à l'époque coloniale sans déconstruction ou distanciation, ces représentations se voient reconduites par le fait qu'elles ne sont pas expliquées. Troisièmement, pour revenir à l'analyse du regard générique que l'Africain pose sur l'Européen, nous avons pu observer qu'aucune description explicite n'est donnée du colonisateur (si ce n'est des allusions à son comportement, son attitude et ses mœurs). En revanche, c'est une opposition d'ordre *émotionnel* qui est présentée comme influençant le regard des Africains. On relève une émotion de peur ou un sentiment d'admiration qui divisent ainsi les populations colonisées quant à leur réaction vis-à-vis de l'autre. A ces deux catégories émotionnelles primitives s'ajoute celle de la moquerie qui est présenté comme un moyen de résistance privilégié (comme le suggère le nombre d'occurrences).

En plus de l'asymétrie quantitative liée au nombre d'entités discursives présentant le regard sur l'autre (quatre regards *européens* versus deux *africains*), on observe également une asymétrie au niveau de la *nature* du regard présenté. D'un côté, les regards européens sont relativement bienveillants (missionnaires), intéressés (explorateurs et scientifiques), fascinés et

¹⁴⁵ Cf. rappel des objectifs, p. (3.1.2 Présentation des objectifs du PER et des MER : volition anti-ethnocentrique), p. 27

condescendants (artistes) ou curieux (métropolitains). De l'autre, le regard *générique* de l'Africain sur le colonisateur porte viscéralement une tonalité *instinctive*, emprunts de sentiments ou de réactions primitives (la moquerie, la soumission, la rébellion ou une collaboration offerte en récompense). Présentée ainsi par le manuel, cette réciprocité des regards renforce une dichotomie entre, d'un côté, une entité européenne articulée autour de la raison et des arguments (justifiant notamment l'origine et l'intérêt pour l'Afrique), et, d'un autre, une entité africaine, standardisée par un regard générique des Africains sur l'autre. Leur regard sur l'Européen ne se résume qu'à des pulsions instinctives, c'est-à-dire de la crainte ou des réactions primitives (rire ou collaboration). Ces dichotomies classiques entre culture *versus* nature et raison *versus* émotion se trouvent donc réitérées par l'énonciation du manuel qui propose au lecteur une fausse réciprocité dans « l'analyse des regards que chacun se fait de l'Autre ¹⁴⁶ ».

6.2.2.2 s.QR2 : Une représentation exotisée de l'autre

Afin de résoudre l'hypothèse 2, nous nous sommes interrogés sur la représentation de l'autre à travers les stéréotypes typiques de l'exotisme ; à savoir, le stéréotype *généralisant* de la vie dans un environnement naturel, le stéréotype de la *simplification* des rapports entre colons et colonisés, le stéréotype d'*homogénéisation* du continent africain et le stéréotype du *caractère ancillaire* (ou la « domesticabilité ») de l'autre. L'analyse nous a permis de répondre positivement à cette seconde question de recherche pour l'hypothèse 2. Les discours du manuel reproduisent bien une image de l'autre imbue de stéréotypes exotisants. En 2011, Patrick Minder a publié le fruit d'une longue recherche intitulé « La Suisse coloniale » qui étudie « les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939) ». Dans sa conclusion, Minder (2011) constate que les Suisses de l'époque coloniale « n'arrivent pas à développer une perception des indigènes dénuée de stéréotypes » (p. 401). Cette dernière se traduit par l'appréhension de l'autre et de l'ailleurs par le truchement de stéréotypes. L'enseignement du fait colonial doit nécessairement faire apparaître les caractéristiques de cet esprit colonial typique de l'époque impérialiste. Or, la problématique que nous avons pu observer dans l'analyse de ce travail réside dans le non-dépassement de cette vision propre à l'époque coloniale dans les discours du manuel. Autrement dit, les discours du manuel ne présentent l'autre, et plus précisément, l'Afrique et l'Africain, *que* par le prisme étroit et stéréotypé de l'esprit colonial de l'époque.

Tout comme le Suisse de la période coloniale, l'élève romand de 10^e année perçoit l'Afrique, à l'arrivée du colon, comme un « paysage exotique, [un] monde mystérieux » (Minder, 2011, p. 401). En effet, pendant la période coloniale, « le continent noir [est présenté] aux yeux des lecteurs suisses ... comme un décor, figé et idyllique » (Minder, 2011, p. 401). « [L']environnement africain [apparaît comme] une scène où grandit une flore exubérante, où se meut une kyrielle d'animaux sauvages et dans lequel vit en parfaite harmonie une population pittoresque d'autochtones » (Minder, 2011, p. 401). Force est de constater que cette représentation de l'Afrique coloniale stéréotypée n'a *pas* ou *peu* changé un siècle plus tard : c'est ce qui apparaît dans le manuel d'histoire de Suisse romande dans sa version finale (rentrée 2021/2022).

¹⁴⁶ cf. 3.1.2 Présentation des objectifs du PER et des MER, p. 27.

Cette image « faussée et fausse des Africains est le reflet de la pensée coloniale » (Minder, 2011, p. 404) emblématique de l'imaginaire dominant durant la période impérialiste, mais qui persiste encore à l'heure actuelle dans les moyens d'enseignement officiels. « L'Africain est systématiquement dénigré et déprécié. Il est rabaissé au rang d'être inférieur, brutal, sauvage... Il est intégré dans le décor. Dans le meilleur des cas, il est rigolard, enfantin, désinvolte, soumis et respectueux. Il reste toujours foncièrement un subalterne » (Minder, 2011, p. 404). Notre analyse corrobore le travail de Minder (2011) concernant les Suisses de l'époque coloniale. Tout comme ces derniers, les élèves romands assistent à la construction discursive d'un autre *exotisé*. Ces stéréotypes persistants légitiment, encore à l'heure actuelle, la « domestication » de l'autre, et donc, par extension, sa mise sous tutelle par les puissances coloniales. Puisque, tout comme à l'époque coloniale, c'est à « l'évidence un regard typiquement inégalitaire [qui] est porté sur l'autre, sur l'exotique » (Minder, 2011, p. 404). Quant au statut helvétique de pays sans colonies, mais « au regard typiquement colonial » (2011, p. 404), Minder conclut que « [l']absence de possessions territoriales et de passé colonisateur n'est ... pas une explication suffisante pour comprendre comment l'imaginaire colonial s'implante durablement en Suisse » (p. 402) et se maintienne jusqu'à nos jours, complétons-nous. Selon nous, les discours du manuel devraient donc transcender le « regard typiquement colonial » des Helvètes de la période impérialiste. On devrait pouvoir s'attendre à une déconstruction et un dépassement de cet imaginaire emblématique d'une période révolue, pour proposer aux élèves de notre société multiculturelle un enseignement plus en adéquation avec une pensée historique globale. Cela leur permettrait d'appréhender l'autre, et notamment, les Africains en tant que peuples, qui « comme les autres [ont] une histoire longue et riche ; [puisque] le continent noir a abrité des civilisations originales, aussi estimables que les autres » (Etemad, 2005, p. 41).

Le chapitre 3 du manuel de 10^e « L'Europe à la rencontre du monde » consacre une section aux « Empires et royaumes d'Afrique »¹⁴⁷. Cette section s'ouvre sur la phrase suivante : « L'histoire des peuples d'Afrique subsaharienne est encore mal connue ». Pourtant, « au-delà des lacunes et des incertitudes », Basil Davidson (1962) souligne que « ce que le passé du continent noir révèle... ce n'est ni rien d'« inférieur » ni rien de « mystérieux », mais une histoire de succès et d'échecs, de désastres, de renaissances et d'accomplissements, qui n'est pas essentiellement différente de celle de n'importe laquelle des familles humaines majeures » (p. 6). Autrement dit, « en Afrique, comme ailleurs, des entités remarquables émergent en divers lieux et atteignent, pour un temps, un haut degré de civilisation, attesté par un faisceau de sources. Puis parce que probablement, elles ne parviennent pas à dépasser certaines limites, elles déclinent ou disparaissent » (Etemad, 2005, p. 43). L'emphasis mise sur le manque d'informations ou de sources concernant l'Afrique, concourt à alimenter le stéréotype d'un continent mystérieux et inconnu, donc différent ; ou en un mot, exotique. Rappelons que « l'ailleurs », autrement dit le « lieu exotique », ne se fonde pas sur une logique « de distance mais de différence ». En outre, cette différence « n'est pas considérée de façon neutre et objective, mais stigmatisée comme une atteinte à la norme, comme un manque, un défaut ou une monstruosité, qui la met radicalement à part » (Staszak, 2012, p. 2).

Dans tous les cas, il semble délétère pour l'apprentissage, que les manuels d'histoire transmettent des stéréotypes qui tendent « [à] généraliser ... un continent si étendu et si varié »

¹⁴⁷ Cf. p. 39 du manuel d'histoire de 10^e HarmoS

(Etemad, 2005, p. 43). Cette façon de voir « surestime l'homogénéité des blocs » ici, les blocs européens et africains, ainsi que « l'hétérogénéité entre ceux-ci » et constitue « un biais cognitif classique essentiel à l'ethnocentrisme » (Staszak, 2012, p. 11-12). Cela dit, il nous semble nécessaire que l'histoire enseignée transcende les biais ethnocentriques, aussi classiques et anciens soient-ils. En effet, pour appliquer le concept de *pensée historique* en proposant aux élèves une réelle ouverture vers l'autre, il semble indispensable de déconstruire puis de dépasser les catégories *d'endogroupe*, au sein duquel nous sommes tous les mêmes, et *d'exogroupe*, composés des autres qui sont tous pareils mais très différents de « nous », pour reprendre les termes de Staszak (2012, p. 11-12).

6.2.3 Commentaire sur l'utilisation des stéréotypes comme indicateurs

Les stéréotypes nous ont servi d'indicateurs pour l'analyse de la deuxième hypothèse. Omniprésents dans notre vie quotidienne, ils illustrent des représentations collectives qui sont, en réalité, des constructions sociales. « Elles sont transmises à l'individu par le milieu social, au moyen de l'éducation, des médias » (Boëtsch & Villain-Gandossi, 2001, p. 221), par différents canaux, dont les manuels scolaires font encore partie, comme l'analyse l'a démontré.

Indéniablement, les stéréotypes ont une influence dans la manière d'appréhender le monde : « ils tiennent la peur à distance, ils fournissent les causes de ce qui paraît irrationnel, ils laissent les hommes vivre sans schizophrénie, ils sont gages de stabilité » (Minder, 2011, p. 404). Autrement dit, « les stéréotypes servent à appréhender le monde de manière simple, sans ambiguës ni complications » (Minder, 2011, p. 404). Or, nous pensons que l'histoire enseignée ne doit pas tomber dans le piège de la simplification extrême, mais au contraire dévoiler aux élèves la complexité de l'histoire et du monde. Bien entendu, une méthode didactique doit être appliquée pour accompagner et guider les élèves. Mais il n'empêche que la mission de l'enseignement contemporain de l'histoire, articulée autour de l'esprit critique, se cristallise et s'incarne dans la découverte de la complexité du monde. Et par extension, la déconstruction et le dépassement des stéréotypes. Les stéréotypes sur l'autre et sur l'ailleurs, tels qu'on les observe dans le corpus, constituent un vestige « des rapports « Nord-Sud » [qui] s'inscrivent bien évidemment dans un héritage colonial, à un degré qu'il est difficile d'évaluer » (Boëtsch & Villain-Gandossi, 2001, p. 221). Mais, nous ajouterons que l'essentiel consiste à les transcender par le biais d'un enseignement critique de l'histoire du fait colonial.

Un point de vue unique et uniforme constitue la matrice des stéréotypes. « Durant longtemps, la notion de point de vue a été tenue à l'écart par les historiens pour des raisons d'objectivité ». On considérerait que l'historien racontait l'histoire en survolant le récit, ce qui permettait d'être le plus proche de l'objectivité (Boucheron, 2009, p. 19). Puis, suite à la prise de conscience que le point de vue est intrinsèque au récit, cette conception de l'histoire a été révolue. Attali (2009) l'affirme : « Si l'on veut rompre avec la dimension européocentrique de l'histoire, encore faut-il prendre en compte le point de vue des ex-colonisés ! » (p. 67). En théorie, la prise en compte des différents points de vue semble une démarche déontologique pour l'historien contemporain. Or, notre analyse a révélé que cette prise en compte des différents points de vue, et plus précisément, ceux des colonisés, n'est pas si évidente que cela. Dans la mesure où bien qu'elle soit inscrite clairement dans les objectifs d'apprentissage, il s'avère que sa mise en application dans les discours du manuel demeure tronquée. Aussi, apparaît

légitimement la question de savoir « si nous sommes vraiment capables d’inclure [dans l’histoire enseignée] la multiplicité des points de vue possibles, en particulier ceux des gens sans histoires, les dominés, les vaincus » (Heimberg, 2005, p. 18). Dans le prolongement de cette interrogation suggérée par Heimberg, nous nous demandons également si les énoncés des manuels d’histoire sont pertinents pour permettre aux élèves d’adopter de multiples points de vue sur un fait historique. En effet, les biais ethnocentriques inhérents aux discours du manuel – comme nous l’a montré l’analyse – semblent discréditer ce type de communication éducatif.

6.3 RÉSULTATS DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Au terme de l'analyse, les deux hypothèses ont été confirmées. Pour analyser si les discours du manuel construisent *effectivement* une image positive de la puissance coloniale (H1), deux sous-questions de recherche ont été émises, puis confirmées. En effet, *premièrement*, nous avons constaté dans le corpus une évacuation de la dimension coercitive de la puissance coloniale à travers l'utilisation d'euphémismes (euphémismes lexicaux, euphémismes par abstraction et euphémismes par omission). Et, *deuxièmement*, nous avons observé une valorisation de la puissance coloniale par le biais des procédés *linguistiques* de détournement et de décharge du colon (utilisation du passif et détournement du sujet, métonymies, métaphores, forme impersonnelle « on », omissions discursives). L'analyse a également confirmé que les discours du manuel réitérent une image stéréotypée de l'autre et de l'ailleurs (H2). En effet, les deux sous-questions de recherche investiguées pour cette seconde hypothèse se sont révélées positives. L'analyse des *déictiques spatiaux* et des *points de vue* confirme une focalisation *eurocentrée* dans le corpus. De plus, on observe également la représentation d'une altérité *exotisée* (par l'analyse des stéréotypes de généralisation d'une mise en scène, de simplification d'un rapport de force, d'homogénéisation de l'Afrique et de légitimation de l'ancillarité). D'un point de vue quantitatif, l'analyse a démontré que sur les 102 phrases du corpus, 53 comportent *au moins* un biais ethnocentrique (52 %).

En 2005, Le Marec écrit que « le monde d'aujourd'hui présenté aux élèves est centré sur ... l'Europe » (p. 126). Cela ne semble pas véritablement avoir changé, en dépit des programmes officiels et des objectifs d'apprentissages qui concourent vers une plus grande ouverture à l'autre et l'adoption de plusieurs points de vue¹⁴⁸. En 2008, Jadoulle partage également ce constat en ces termes : « [l']observateur attentif ne peut en effet qu'être frappé par le hiatus qui existe aujourd'hui entre les finalités affichées dans les programmes d'enseignement de l'histoire ... et les contenus que l'on demande à l'enseignant de faire apprendre » (p. 9). La conclusion de notre étude corrobore également les postulats de Le Marec (2005) selon lesquels l'histoire de l'Afrique est négligée et les relations entre *colonisés* et *colonisateurs* sont proposées presque exclusivement « à travers le prisme du regard européen ». Autrement dit, et pour reprendre la formule de Jeannie Bauvois (2002), c'est « une Histoire autour de soi » (cité dans Le Marec, p. 126).

Pourtant, comme nous l'avons vu dans l'analyse de l'hypothèse 1, « la question des violences de la colonisation est ... une histoire bien connue des historiens aujourd'hui » (Le Marec, 2005, p. 127). Suite à notre étude, nous nous alignons sur l'avis de Le Marec (2005) selon lequel cette question « doit prendre toute sa place dans les manuels », sans pour autant en « constituer la seule entrée dans la colonisation » (p. 127). En effet, il semble nécessaire de transcender les problématiques articulées autour des dichotomies « indignation/dénonciation » et de la « mémoire/remords » (Le Marec, 2005, p. 4) : « il s'agit de montrer dans les manuels l'intrication du colonial avec le national en analysant « ce qui, dans notre culture, dans nos représentations, dans nos rapports à l'Autre et au monde, dans nos modes d'être, de créer, de produire, est travaillé par le colonial » (Bancel, Blanchard, Vergès, 2003, p. 40). Et, de cette manière, dépasser et sortir des représentations de l'autre et de l'ailleurs désuètes qui persistent actuellement (comme l'analyse de l'hypothèse 2 l'a démontré).

¹⁴⁸ Cf. objectifs du PER et des MER, p. 27

Nous ne pouvons donc que partager et réaffirmer le constat signalé par Lanier (2008) selon lequel il « semble urgent que les auteurs des manuels retravaillent la manière dont sont abordées notamment les périodes de colonisation et de décolonisation ». N'ayant pas étudié les *contenus*, nous reprenons ce constat spécifiquement pour *les discours* des manuels et les champs thématiques abordés. Par extension, nous étayons la position de Lanier (2008) selon laquelle doivent être repensées « les périodes de contact entre Occidentaux et non-occidentaux afin de transmettre aux enfants, futurs adultes et citoyens, une histoire qui prenne en compte tous les acteurs et pas seulement les grandes puissances » (p. 2). A notre avis, c'est une « nouveauté » essentielle et nécessaire que les programmes d'histoire « imposent l'étude de l'altérité », ne serait-ce que par « devoir d'histoire ». En effet, comme le rappelle Lanier (2008), « l'histoire, si elle est fidèle à sa vocation, implique distance, remise en cause des stéréotypes et surtout débat et diversité des points de vue » (p. 6). Or, notre étude a pu démontrer qu'en ce qui concerne les discours des manuels, ces prérequis de l'histoire ne sont pas remplis : ni la remise en cause des stéréotypes (Hypothèse 2), ni la diversité des points de vue (Hypothèse 1 et Hypothèse 2). Pourtant, c'est une condition pour que l'histoire nous « préserve du manichéisme et du simplisme générateurs de haine et d'intolérance » (Joutard, 1998, cité dans Lanier, 2008, p. 6).

Mais comment concrètement parvenir à cette finalité, en tant que jeune enseignante d'histoire ? Nous avons conscience qu'il ne s'agit pas de seriner aux élèves les connaissances que l'on juge appropriées. D'ailleurs, le simple fait d'« [e]nseigner d'autres cultures n'assure pas l'acceptation des autres » (Lanier, 2008, p. 7). En effet, qu'il s'agisse des manuels ou d'autres canaux d'enseignement, les informations sont nécessairement limitées et sélectionnées. Par conséquent, elles « ont peu de chance d'entraîner compréhension et reconnaissances si elles ne vont pas de pair avec l'introduction d'une pédagogie de la différence » (Lanier, 2008, p. 7). C'est ici que l'enseignant apporte une plus-value par l'exercice de la « pensée historique », telle que nous l'avons définie dans la partie théorique¹⁴⁹. « L'acquisition d'une pensée historique devrait permettre aux élèves d'exercer un jugement progressivement empreint de complexité tout en favorisant la décentration, les nuances et l'esprit critique d'un futur citoyen » (Gremaud, 2018, p. 9). Mais concrètement, par quels moyens y parvenir ? Comment enseigner le fait colonial par une approche et des moyens dénués de biais ethnocentriques ?

¹⁴⁹ Théorie sur la « pensée historienne » ou « pensée historique », cf. section 2.1.2.1, p. 21.

6.4 COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE DU FAIT COLONIAL ? QUELQUES PISTES

Nous avons pu observer qu'en dépit d'objectifs d'apprentissage visant à contrecarrer les biais ethnocentriques, les discours du manuel n'en sont, malgré tout, pas dénués. A la lumière de différents travaux d'auteurs de référence, nous proposons ici quelques pistes de réflexion à mettre à profit dans l'enseignement d'histoire en général, et du *fait colonial*, en particulier.

6.4.1 La manière : intriquer le passé dans le présent

« La conviction que l'histoire peut apporter un supplément d'intelligibilité à la compréhension du présent semble faire l'objet d'un très large consensus, tant parmi les historiens que dans le monde éducatif voire la société en général¹⁵⁰ » (Jadoulle, 2008, p. 4). Jadoulle (2008) observe qu'il est « bien difficile ... [pour les] concepteurs de manuels scolaires, de proposer aux enseignants des pistes concrètes pour marier présent et passé » (p. 4). Pour contrecarrer ce problème, il propose aux enseignants une « typologie des différents modes de conjugaison du présent et du passé qu'il serait possible de mettre en œuvre, en classe d'histoire » (p. 4). A l'aune de cette typologie pour conjuguer présent et passé, l'enseignement du *fait colonial* est particulièrement pertinent et concerne directement *trois* des six catégories¹⁵¹ (Jadoulle, 2008, p. 5). En effet, certains problèmes sociaux, tels que l'immigration, représentent des « réalités [pour] les hommes d'aujourd'hui [et] sont le résultat d'une évolution qui a commencé hier » (Jadoulle, 2008, p. 5). Ainsi, en cerner la genèse « permet de mieux comprendre la teneur de ces problèmes ou réalités » (Jadoulle, 2008, p. 5). De plus, « le présent est une résurgence du passé [et] comprendre le passé qui resurgit et le remettre dans son contexte permet de mieux apprécier la nouveauté du présent » (Jadoulle, 2008, p. 5). Il en va donc ainsi pour les relations entre les anciennes métropoles et leurs ex-colonies, mais également en ce qui concerne l'imaginaire collectif et les stéréotypes qui persistent dans la société contemporaine. En effet, « le passé vit toujours dans le présent : nous continuons à vivre du passé, d'évidences, d'habitudes, de modèles nés hier et toujours présents. En prendre conscience permet de mieux situer le présent et d'où nous venons » (Jadoulle, 2008, p. 5). Par conséquent, une solution inspirée de Jadoulle (2008) serait d'utiliser les discours du manuel et de mettre en exergue les biais ethnocentriques puis de les appréhender comme un héritage de l'esprit colonial (imbrication du passé dans le présent). Par exemple, en introduisant aux élèves le concept de *néocolonialisme*¹⁵².

« Il faut rappeler [également aux élèves] que le travail de l'historien ne consiste pas [uniquement] à décrire la vie des hommes du passé : « il pose à ce passé des questions sélectives » (Furet, 1982, p. 76) » (Jadoulle, 2008, p. 6). Il semble également nécessaire d'enseigner aux élèves que les livres d'histoire et les manuels sont issus de choix rédactionnels. « Organisées

¹⁵⁰ Dans son article, Jadoulle étaye ses allégations par les citations de Halphen (1946), Salmon (1987) et Godding (1954)

¹⁵¹ Les six types sont les suivants : **Genèse**, Expériences humaines, Ruptures et irrupsions du neuf, **Résurgence**, **Permanences**, Altérité. Les quatre types concernés par l'enseignement du fait colonial sont indiqués en gras.

¹⁵² Politique menée par certains pays développés visant à instituer, sous des formes nouvelles, leur domination sur les États indépendants du tiers monde autrefois colonisés. Cf. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/n%C3%A9ocolonialisme/54151>

dans une problématique, ces questions déterminent l'objet de son étude : celui-ci « n'est jamais la totalité de tous les phénomènes observables en un temps et un lieu donnés, mais toujours certains aspects seulement qui en sont choisis » (Veyne, 1972-78, p. 37, cité dans Jadoulle, 2008, p. 7). « C'est l'historien qui, en fonction de sa problématique et de ses hypothèses, décide de donner le statut de document à tel ou tel objet » (Jadoulle, 2008, p. 7). Les concepteurs des manuels sont particulièrement concernés par ces questions de choix rédactionnels : chaque document, chaque image et chaque énoncé résultent directement de ces choix. Il semble important de le rappeler, car évidemment, « on ne trouve jamais la réponse à des questions qu'on ne s'est pas posées » (Prost, 1996, p. 75, cité dans Jadoulle, 2008, p. 7). Cette question des choix rédactionnels opérés dans les manuels concerne les *contenus* de manière générale (thèmes abordés, objectifs fixés, documents sélectionnés, etc.). Mais en ce qui concerne les *discours*, ils représentent bien plus qu'un choix : ils portent la voix et l'identité de leur auteur¹⁵³. Comme nous l'avons vu, le locuteur laisse des traces de ses propres représentations dans ses discours, en dépit de son éventuel désir d'objectivité. Les discours sont donc presque toujours porteurs – plus ou moins insidieusement – des marques de la subjectivité du locuteur. C'est précisément ce qui est apparu dans notre étude où, nonobstant un objectif d'ouverture à l'autre et de multiplicité des points de vue, les discours du manuel demeurent empreints de biais ethnocentriques. À l'aune de ce constat, on pourrait se demander si le manuel scolaire dans sa forme traditionnelle constitue un outil adéquat pour l'enseignement *de l'histoire*, en général, et pour celui *du fait colonial*, en particulier.

6.4.2 Le support : le manuel, un outil adéquat ?

D'emblée, il semble nécessaire de préciser, comme le souligne Laville (2001), « que le manuel ne fait pas l'enseignement et qu'il existe une distance importante entre ce que le manuel contient et ce que l'élève retient » (cité dans Le Marec, 2005, p. 123). Complétons en affirmant qu'une distance existe également entre ce que le manuel contient et ce que l'enseignant instruit à ses élèves. En ce qui concerne les manuels *d'histoire*, Le Marec (2005) postule qu'ils sont maintenant constitués par de vastes pans documentaires « qui donnent à l'enseignant les moyens d'une démarche d'histoire-problème ». Cela dit, il précise également que « des questions se posent toujours sur la légitimité de leur discours historique » (p. 123). Il s'agit-là bien d'un des enjeux principaux de notre étude : nous admettons naturellement que les manuels ne sont pas composés uniquement des discours des rédacteurs et que les documents fournis permettent également de compléter et d'orienter l'enseignement. De plus, l'enseignant peut influencer sur les contenus thématiques et les apprentissages des élèves. Cela dit, les discours conservent une valeur intrinsèque et leur subjectivité demeurent problématique (comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique).

6.4.2.1 Abandon des manuels ?

Depuis la réforme d'harmonisation de l'enseignement en Suisse romande, l'utilisation des MER est obligatoire. Cela dit, nous pourrions nous interroger sur les préférences des enseignants, quant à l'emploi d'un manuel. Zahorik (1991) a mené une recherche portant

¹⁵³ cf. partie théorique sur *l'ethos* du locuteur : section 3.4.2.1, p. 34

précisément sur « le choix [des enseignants] d'exclure le recours à un manuel ». Cette étude « montre que ceux qui promeuvent des démarches centrées sur le développement de la pensée sont plus nombreux à ne pas recourir au manuel ; ils se distinguent de leurs pairs, plus centrés sur l'acquisition de connaissances et moins nombreux à exclure l'usage du manuel » (cité dans Jadoulle, 2015, p. 47). Dès le début des années 1990, Jadoulle, professeur en didactique de l'histoire, étudie les manuels scolaires et met en évidence « l'inadéquation entre la production existante de manuels et les attendus pédagogiques et épistémologiques des programmes d'enseignement » (Jadoulle, 2005, p. 49). Notre étude, qui conclut à un déséquilibre entre les objectifs d'apprentissage et les discours du manuel, corroborent et prolongent les travaux de Jadoulle (2005, p. 49) dans le contexte de l'histoire enseignée du *fait colonial* en Suisse romande.

« Pour contrer les effets délétères des discours des manuels sur l'enseignement de l'histoire, Laville proposait dès 1984 de passer du manuel qui restitue l'histoire comme un récit à un manuel construit sur une histoire problématisée, sociale et globalisante¹⁵⁴ » (Le Marec, 2015, p. 1). C'est dans cette perspective que s'inscrit la démarche privilégiée actuellement par la plupart des auteurs actuels, à savoir, la « didactique de l'enquête » (Jadoulle, 2017). Il s'agit substantiellement de « la construction de séquences d'apprentissage qui amènent les élèves à mener l'enquête au départ d'un objet ou d'une problématique de recherche ... Le choix de fonder l'apprentissage du passé dans la compréhension du présent y conduit : elle amènera la classe à explorer une problématique qui vise à identifier dans le passé des éléments d'intelligibilité du présent » (Jadoulle, 2008, p. 7).

6.4.2.2 Exploiter les manuels selon Jadoulle : l'abandon des énoncés discursifs

Différents auteurs affirment que le manuel se substitue au travail cognitif de l'élève en lui fournissant les problématiques, les questions et les protocoles expérimentaux (Lebrun, Morelli, Hasni, Owen et Leslie, cité dans Jadoulle, 2015, p. 49). Afin de contrecarrer ces problèmes, Jadoulle (2005) propose la rédaction d'« un manuel qui n'énonce pas les connaissances à apprendre, mais offre des ressources pour les apprendre » (p. 49). Une autre variable qui corréle l'histoire enseignée et les manuels demeure nébuleuse : c'est celle de l'utilisation en classe des manuels *par l'enseignant*. En effet, « [l]a littérature souffre d'un manque important de travaux à propos de l'usage que les enseignants font des manuels dans l'enseignement secondaire, en particulier en histoire » (Jadoulle, 2015, p. 48). En 1991, Zahorik s'intéresse à cette question et étudie la manière dont les enseignants utilisent les manuels. Il en ressort trois « styles » d'utilisation que nous pouvons brièvement passer en revue. Une majorité des enseignants (64.7 %) privilégient une utilisation « coverage style » du manuel. Les autres enseignants se divisent à égalité (17.6) entre une utilisation de style « extension » et une utilisation de style « thinking ». Le « coverage style », qui regroupe donc la majorité des enseignants, « est centré sur l'acquisition des contenus énoncés dans le manuel ». Le second mode d'usage, « appelé extension style, est également centré sur l'acquisition de contenus, mais intègre des activités d'un niveau taxonomique plus élevé » (Jadoulle, 2015, p. 48). C'est finalement le dernier style, le thinking style, qui nous semble le plus pertinent dans l'exploitation du manuel, puisqu'il « amène l'enseignant à développer l'analyse, la synthèse et la pensée

¹⁵⁴ Christian Laville, « Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », cité dans Moniot, 1984, p. 88.

évaluative ou critique à travers des tâches plus complexes et ouvertes » (Jadoulle, 2015, p. 48). A la lumière des résultats de notre travail, et considérant le caractère obligatoire de l'utilisation du manuel en Suisse romande, c'est donc le « thinking style » que nous préconisons quant à l'utilisation du manuel dans le cadre de notre pratique professionnelle en général, et en ce qui concerne l'enseignement du *fait colonial* en particulier.

6.5 CONCLUSION GÉNÉRALE

A la découverte des objectifs d'apprentissage du plan d'étude romand (PER), nous nous sommes interrogés sur le fait de savoir si les moyens d'enseignement romand (MER) comprenaient des biais ethnocentriques dans l'enseignement du *fait colonial*. Notre première hypothèse postulait que les discours du manuel construisaient une image valorisée de la puissance coloniale. L'analyse a confirmé cette hypothèse puisque nous avons démontré que les discours, par le biais d'euphémismes, concourent à évacuer la dimension coercitive de la colonisation (sous-question de recherche 1) et à décharger les colons de certaines de leurs actions (sous-question de recherche 2). Notre seconde hypothèse suggérait que les discours du manuel véhiculaient une image *exotisée* de l'Afrique et des Africains. L'analyse a confirmé cette hypothèse, car nous avons pu observer une focalisation eurocentrée dans le corpus (sous-question de recherche 1), ainsi qu'une représentation de l'altérité (l'autre et l'ailleurs) stéréotypée (sous-question de recherche 2).

Avec plus de la moitié des phrases du corpus qui contiennent un ou plusieurs biais ethnocentriques (sous la forme d'euphémismes ou de stéréotypes), nous avons donc pu conclure que les discours du chapitre 10 du manuel d'histoire de 10^e HarmoS comportent des biais ethnocentriques. Nous avons cherché dans la littérature des pistes de solution pour les contrecarrer et avons pu constater que certains auteurs préconisent différentes alternatives, telles que l'exclusion du manuel, un emploi différencié de la part de l'enseignant, ou encore la méthode de l'enquête. Très concrètement, dans le cadre de notre pratique professionnelle, nous partons du principe que ces manuels devront être encore utilisés pendant un certain nombre d'années étant donné que leur élaboration vient d'être achevée dans leur version finale. Comme l'emploi de ce manuel répond à une exigence du PER, nous envisageons donc de l'exploiter en tant que ressource. Ou plus exactement, en tant que *source*¹⁵⁵. En effet, l'enseignant d'histoire doit amener les élèves à interroger les sources des informations qui leur sont présentées. Il s'agit d'affûter leur esprit critique, leur capacité de raisonnement et de distanciation vis-à-vis d'un fait, qu'il soit historique ou non. Après tout, « [p]our que la formation acquise débouche sur un outillage mental durable et transférable à d'autres situations, il faudrait qu'elle soit fondée sur l'acquisition d'une façon de penser et de raisonner » (Mostafa Hassan Idrissi¹⁵⁶, 2004, cité dans Santelli & Gilbert, 2009, p. 7). Ainsi, interroger des sources « de références », tels que les énoncés discursifs du manuel romand, incitera les élèves à prendre également de la distance vis-à-vis de la multitude d'informations à laquelle ils sont et seront confrontés. Un tel exercice devrait également amener les élèves à prendre conscience que toute source d'information – de manière conscientisée ou non – incarne un point de vue, intègre un cadrage et opère des choix.

Ce travail nous a permis de considérer des ressources officielles comme un matériau à travailler avec les élèves. La méthode de l'enquête étant la plus plébiscitée par les didacticiens

¹⁵⁵ Pour ce modèle d'utilisation du manuel, nous proposons en annexe, à titre d'exemple, une séquence d'enseignement réalisée dans le cadre de nos cours de didactique d'histoire avec Messieurs Rebetez et Guillaume-Gentil, en janvier 2021. Cette séquence, développée à partir des discours du manuel, exploite la méthode de l'enquête historique et traite de la problématique des exhibitions ethniques (cf. **Annexe 8** : Exemple de séquence).

¹⁵⁶ Allocution en ouverture du colloque de Rabat organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi, sur le thème de « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel », septembre 2004.

d'histoire, nous pourrions exploiter les discours du manuel comme point de départ. Puis, au terme de l'enquête où sera analysée toute une série de documents divers et variés¹⁵⁷, les élèves pourront revenir sur ces discours et y poser un regard plus critique. Rappelons que « [l]e devoir d'histoire qui impose questionnement, critique des sources, rigueur méthodologique à la lecture du passé semble devoir être le rempart le plus efficace contre la dérive mémorielle et ses dangers » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 6). La conception de ce travail, nous a aussi rendu attentifs à la possibilité et l'intérêt de travailler de manière pluridisciplinaire afin de développer les compétences transversales des élèves. Enseignant également le français et la géographie, nous veillerons à encourager les élèves à mettre à profit des connaissances et des savoir-faire acquis dans ces matières. Ainsi, comme nous l'avons fait dans ce travail, nous pourrions encourager les élèves à exploiter des méthodes d'analyse linguistique (figures de style, récurrences thématiques, lexicales, etc.) et géographiques (cartographie, analyse d'une image, d'une carte, des composantes socio-démographiques, etc.).

A l'issue de ce travail, notre intérêt pour la question de l'enseignement du *fait colonial* dans les manuels scolaires contemporains n'est pas tari. Au contraire, nous désirons pouvoir étendre notre questionnement à l'ensemble du *fait colonial*. C'est-à-dire, en intégrant à cette problématique, en plus du chapitre de *la colonisation de l'Afrique*, ceux portant sur *la découverte des Amériques par les Européens*, ainsi que sur *les décolonisations*. De plus, nous souhaiterions étoffer notre corpus en ajoutant à l'analyse discursive celles des contenus du manuel (documents textuels et iconographiques) et du fichier de l'élève. Enfin, nous aimerions avoir la possibilité d'élargir notre champ de recherche en y intégrant les manuels scolaires d'histoire de différents pays francophones issus aussi bien d'anciennes métropoles, d'anciennes colonies, et d'anciennes nations occidentales sans colonie (comme la Suisse, le Luxembourg, etc.). Nous procéderions ainsi à une analyse comparative. Il s'agit d'ailleurs d'une méthode d'analyse en vogue dans la recherche en histoire ; comme le souligne Roger Chartier, « [p]eut-être lassée par des objets trop restreints, l'histoire culturelle est aujourd'hui emportée au large par l'exercice du comparatisme » (cité dans Minder, 2011, p. 406). Cet exercice semble particulièrement adapté à un thème tel que le *fait colonial*, puisque, comme Le Marec (2015) le souligne : « [s]'agissant des questions à forte intensité idéologique et morale, sur les questions qui touchent à l'Autre, il semble indispensable de développer... des analyses comparatives de manuels et des regards croisés » (p. 13). Minder (2011) préconise également l'analyse comparative puisque cette méthode permettrait de redéfinir « les formes de l'altérité et décrirait différemment les rapports imaginaires avec les autres » (p. 406).

La méthode comparatiste nous permettrait de mettre en parallèle les résultats entre différents pays francophones : ex-colonies, ex-métropoles ou encore pays neutres. Nous estimons que cette méthode comparatiste doit essentiellement intégrer les résultats d'anciennes colonies. En effet, nous nous conformons à la position du Collectif Write Back (2013), selon laquelle, « s'il faut penser la postcolonie pour comprendre la France [et l'Europe] du XXI^e siècle », il est nécessaire de « dépasser ce cadre d'étude national pour penser la postcolonie dans les anciennes colonies » (p. 158).

¹⁵⁷ Pour en donner quelques exemples : des articles de journaux, des émissions, des reportages, des images de l'époque, mais nous pensons aussi à des extraits de manuel d'autres pays ; des manuels d'Afrique francophone traitant de la colonisation en Afrique semblent, en l'occurrence, tout à fait intéressants pour une mise en perspective.

A n'en point douter, « penser la postcolonie ... c'est accepter que, pour comprendre la France [et l'Europe] du XXI^e siècle et ses crises, il est tout simplement indispensable de tenir compte, lucidement et sans passion, des héritages coloniaux » (Bancel, Blanchard & Lemaire, 2005, pp. 12-13). Toutefois, selon le Collectif Write Back (2013), « quand [l]es auteurs [de La Fracture coloniale] évoquent la postcolonie, on a l'impression qu'ils cherchent avant tout à insister sur l'héritage colonial de la France contemporaine » (p. 158). Or, selon ce collectif d'auteurs, cette approche délaisse un aspect essentiel du post-colonial : « la relation du passé au présent. Les liens entre les deux époques demeurent implicites et ne font pas l'objet d'une recherche empirique approfondie » (Collectif Write Back, 2013, p. 158). Notre ambition serait donc de repérer d'éventuelles traces d'un « esprit colonial » présentes dans la société européenne contemporaine par le truchement d'un emblème de l'éducation scolaire, qui cristallise le lien entre le passé et le présent : les manuels. Une telle recherche pourrait s'inscrire dans le cadre d'une thèse doctorale.

Nous portons l'intime conviction que l'enseignant d'histoire doit inviter les élèves à déconstruire, et à assumer le passé colonial, peu importe que l'on se situe du côté des ex-colonisés, des ex-colons ou encore d'un côté « neutre ». Ce travail réflexif devrait nous permettre de mieux saisir la difficulté de nos sociétés occidentales à se libérer du racisme et de la discrimination. Sachant que ces dérives sociales ont été cultivées par des événements de l'histoire tels que la colonisation ou l'esclavage. Bien entendu, ces chapitres de l'histoire peuvent être à l'origine de faits embarrassants et/ou de mémoires meurtries. Ces deux types d'héritages ont pour point commun d'être lourds à porter pour les contemporains. La tentation de vouloir atténuer les faits ou les légitimer en véhiculant des stéréotypes archaïques est bien entendu attrayante. Or, y céder ne résout pas le problème. Pour réconcilier les mauvaises consciences de certains et les mémoires offensées d'autres, il semble indispensable d'enseigner les thèmes sensibles de l'histoire, sans fard. C'est, selon nous, le moyen de s'affranchir contre ce passé : c'est en étant informé des faits qu'on peut se distancer et « prendre le pouvoir sur l'histoire » (selon l'expression de Blanchard¹⁵⁸). Nous pensons, indéniablement, que « l'histoire enseignée [a] un rôle à jouer... dans le cadre d'un projet éducatif général qui cherche notamment à promouvoir la dimension de l'altérité, c'est-à-dire une empathie, un intérêt et un certain respect pour d'autres mondes ou civilisations » (Santelli & Gilbert, 2009, p. 7). Minder (2011) l'a démontré, bien que ne jouissant pas de la possession de colonies, la Suisse cultivait le même esprit colonial que les puissances impérialistes. Elle s'affilie donc aux ex-pays colonisateurs en matière de représentations de l'autre et de l'ailleurs. Heimberg (2005), le rappelle, « [l]a question du rapport à l'autre est donc au cœur des modes de pensées et des interrogations des sciences sociales, de l'histoire en particulier. Ce n'est ni une question à la mode, ni un devoir imposé de l'extérieur par les phénomènes migratoires » (p. 17). Il est donc nécessaire pour les jeunes helvètes, d'origines diverses, qu'ils soient capables de déconstruire puis de cerner les tenants et les aboutissants de la tentative de légitimation de la domination européenne sur les anciennes colonies. Car, si ces dernières ont acquis leur indépendance il y a plus d'un demi-siècle, les vestiges de l'impérialisme demeurent opiniâtrement et insidieusement présents à l'ère contemporaine et l'actualité ne cesse de le rappeler.

En janvier dernier, plusieurs experts onusiens ont dénoncé « un racisme systémique en Suisse » ainsi qu'une « culture du déni ». Plus généralement, ces experts fustigent également

¹⁵⁸ Entretien de Pascal Blanchard dans « Le Média », le 29.09.2018 : « Les zoos humains, une réalité française » https://www.youtube.com/watch?v=A14UeLQ3hXU&ab_channel=LeM%C3%A9dia

le profilage racial et des « humiliations » de la part des forces de l'ordre. En plus de ces blâmes, le groupe de recherche, qui restituera en septembre prochain un rapport au Conseil des Droits de l'homme de l'ONU, a également déploré « le manque de reconnaissance du lien entre la Suisse et l'esclavage »¹⁵⁹. Pourtant, en dépit de ce constat affligeant, certaines choses évoluent malgré tout. Par exemple, une étude récemment publiée recense les monuments et les symboles dans l'espace public genevois qui mettent à l'honneur des personnalités ayant encouragé le racisme, le colonialisme ou l'esclavagisme¹⁶⁰. Après une analyse de ce recensement, des actions publiques devront être menées pour solutionner les cas particulièrement polémiques. Pour les statues, certaines options sont discutées : le déboulonnage, bien entendu, mais aussi des solutions alternatives telles que la couverture des statues ou d'autres actions de renversement. Ces initiatives témoignent de la conscience qu'a la sphère politique quant à la nécessité de *comprendre* l'histoire plutôt que d'en faire abstraction. Preuve encore une fois que l'histoire enseignée du *fait colonial*, par sa rémanence, sa récence et ses résonnances mérite un traitement et un zèle tout particuliers.

¹⁵⁹ <https://www.rts.ch/info/suisse/12817968-des-experts-de-lonu-denoncent-un-racisme-systemique-en-suisse.html>

¹⁶⁰ <https://www.rts.ch/info/regions/geneve/12905068-la-ville-de-geneve-questionne-ses-symboles-et-monuments-publics-lies-au-racisme.html>

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. 31-48.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0031>
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Routledge.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Larousse.
- Attali, G. (2009). Enseignement du fait colonial et controverses mémorielles, *Ethnicisation des rapports sociaux. Enjeu et fonction des approches culturalistes*. 67-81.
- Bairoch, P. (1999). *Mythes et paradoxes de l'histoire économique*. La Découverte.
- Balandier, G. (2007). « Préface ». In M. Smouts (Ed.), *La Situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français* (17-24). Presses de Sciences Po.
- Bancel, N., Blanchard, P. & Lemaire, S. (2005). *La Fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. La Découverte.
- Bancel, N., Blanchard, P., & Vergès, F., (2003). *La République coloniale. Essai sur une utopie*. Albin Michel.
- Bauvois-Cauchepin, J. (2002). *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du XXe siècle aux années 1950*. Peter Lang.
- Blanchard, P. (2001). Entre Apothéose et oubli, Polémique sur l'histoire coloniale. *Le Monde Diplomatique / Manière de voir*, 58, 92-94.
- Boëtsch, G., & Villain-Gandossi, C., (2001). Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud : images du physique de l'Autre et qualifications mentales, *Hermès* 30(17), p. 221-235.
- Chenntouf, T. (2008). L'enseignement du fait colonial dans une perspective d'histoire mondiale. *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*, 149-161.
<https://doi.org/10.3917/dec.konar.2008.01.0149>
- Collectif Write Back, (2013). *Postcolonial Studies : modes d'emploi*. Presses universitaires de Lyon.
- Cuq, J. (1992). Français langue seconde, un point sur la question, *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 88, 6-26.
- David, T., Etemad, B., Schaufelbuehl, J.-M., (2005). La Suisse et l'esclavage. *Le Cartable de Clio*, 5, 134-143.

- Davidson, B., (1962). *L'Afrique avant les Blancs. Découverte du passé oublié de l'Afrique*. Presses universitaires de France.
- Devisse, J. (1988). *L'exportation d'êtres humains hors d'Afrique : son influence sur l'évolution historique du continent* (Tome 1). Daget.
- Derriennic, J. (2001). *Les guerres civiles*. Presses de Sciences Po.
<https://www.cairn.info/--9782724608496-page-13.htm>
- Ducrot, O. (1980). *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*. Éditions Hermann.
- Du Marsais, C. (1988/ 1^{ère} éd. 1730). *Des tropes*, Flammarion.
- Dupuy, P.O., & Marchand P. (2005). Médias, Stéréotypes et discrimination. Préjugés & Stéréotypes, Projet à l'initiative de l'AFPS et de www.psychologie-sociale.org.
- Etemad, B. (2000). *La possession du monde. Poids et mesures de la colonisation (XVIIIe-XXe siècles)*. Complexe.
- Etemad, B. (2005). *De l'utilité des empires. Colonisation et prospérité de l'Europe, XVe-XXe siècles*. Armand Colin.
- Etemad, B. (2007). Pour une approche démographique de l'expansion coloniale de l'Europe. *Annales de démographie historique*, 113, 13-32.
<https://doi.org/10.3917/adh.113.0013>
- Etemad, B. (2008). *Crimes et Réparations. L'Occident face à son passé colonial*. André Versaille.
- Etemad, B. (2019). *Empires illusoires. Paris perdus de la colonisation*. Vendémiaire.
- Ferro, M., (1986). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Payot.
- Forster, S. (2018). Fabriquer de nouveaux manuels pour la Suisse romande, *Educateur*, 5, 3-18.
- Furet, F. (1982). *L'atelier de l'histoire*, Flammarion.
- Gremaud, B., (2018). Vers une pensée historique et critique de l'histoire. *Educateur*, 5, 9-11.
- Heimberg, C. (2005). L'Altérité et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. 17-32.
- Krieg-Planque, A. (2004). Souligner l'euphémisme : opération savante ou acte d'engagement ? *Semen : Argumentation et prise de position : pratiques discursives*, 17, 59-79,
<http://semen.revues.org/2351>

- Jadoulle, J.-L. (2008, 8-9 décembre). *Enjeux du monde. Enjeux d'apprentissage. Quels apports des didactiques ?*. Colloques des Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Education à la Citoyenneté. Nantes.
- Jadoulle, J.-L., (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel ? *Didactiques en pratique*, 1, 47-57.
- Jamet, D., & Jobert, M., (2010). *Empreintes de l'euphémisme. Tours et détours*. L'Harmattan. ([hal-01395560](#))
- Krieg-Planque, A. (2009). Pour une analyse discursive de la communication : la communication comme anticipation des pratiques de reprise et de transformation des énoncés. *Le français parlé dans les médias*. [halshs-01150008](#)
- Lanier, V. (2008). Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire au collège : une histoire partielle et partielle. *Recueil Alexandries*, n°7. <http://www.reseau-terra.eu/article823.html>
- Lanier, V. (2017). Analyse de l'occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l'altérité. *Carrefours de l'éducation*, 43, 57-73. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0057>
- Lantheaume, F. (2007). Manuels d'histoire et colonisation. *Lidil*, 35, 159-175. <https://doi.org/10.4000/lidil.2283>
- Lemaire, S. (2005). Colonisation et immigration : des « points aveugles » de l'histoire à l'école ? Dans : N., Bancel (Ed.), *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial* (pp. 93-104). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.blanc.2005.01.0093>
- Le Marec, Y. (2005). *L'analyse du contenu des manuels d'histoire. De la critique idéologique à l'exigence épistémologique*. Manuels scolaires, regards croisés, CRDP, 123-139.
- Longchamp, J., & Oppliger, H. E. (2018). *La thématique de la colonisation au secondaire I. De la nécessité de dépassement d'un enseignement lacunaire et ethnocentré* [Travail de master non publié], Haute Ecole Pédagogique Vaud.
- Mejri, S. (2019). *Les conceptions et les images de l'Islam et des Arabes dans les manuels scolaires d'histoire en France (1948-2008) : la constitution d'une altérité stéréotypée* [Travail de thèse non publié]. Université de Montpellier.
- Minder, P. (2011), *La Suisse coloniale. Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939)*, Peter Lang.
- Molinié, G., (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Livre de Poche.
- Moura J.-M., (1998), *La Littérature des lointains. Histoire de l'exotisme européen au XXe siècle*. Champion.

- N'da, P. (2015). *Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- Otero Rossi, M. (2015). Euphémismes et crimes de masse : Psychanalyse et mise en sens avec l'Histoire. *Recherches en psychanalyse*, 19, 68-76.
<https://doi.org/10.3917/rep.019.0068>
- Paissa, P. (2009). Parasyonymes et euphémismes : une zone d'intersection possible. *Cahiers de l'association internationale des études françaises : La synonymie*. 61, 71-86.
- Prost, A., (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Ruth, A. (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Sabaghi, S., & Widemann, S., (2019). *Etude comparative : L'enseignement du fait colonial dans les manuels scolaires du Secondaire I dans le Canton de Vaud et en France* [Travail de master non publié], Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Santelli, D., & Gilbert, D., (2009). En finir avec l'indifférence aux différences : quelle place pour l'histoire des « autres » dans l'histoire enseignée ? *Neuvièmes Rencontres de La Durance, L'Autre et l'Ailleurs*.
<https://m.20-bal.com/istoriya/26918/index.htmlNeuvi%C3%A8mes%20Rencontres%20de%20La%20Durance>
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211, 29-45.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>
- Sorlin, S. (2010). Euphémisme et idéologie. In D. Jamet & M. Jobert (Eds.), *Empreintes de l'euphémisme : tours et détours*, (95-105). L'Harmattan.
- Staszak, J.-F. (2012), La construcción del imaginario occidental del 'allá' y la fabricación de las 'exótica': El caso de los koi moko maoris. *Geografía de los imaginarios*, 179-210.
- Staszak, J.-F. (2008), Qu'est-ce que l'exotisme ? *Le Globe*, (148).
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76448>
- Suremain, M., Dulucq, S., & Lambert, D. (2016), *Enseigner les colonisations et les décolonisations*. Canopé éditions.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, 13-36.
- Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouch, B., Boutan, P., & Etienne, R. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*. L'Harmattan.
- Wirth, L. (2012). L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire, *Hommes & migrations*, 1295, 102-109.
<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.1073>

Sites Internet

Centre national des ressources textuelles et lexicales

<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/d%C3%A9mystifier>

Dictionnaires Exionnaire

<https://www.dictionnaire.exionnaire.com/que-signifie.php?mot=mansa>

Dictionnaire Larousse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ext%C3%A9nuant/32384>

Le didacticien

<https://ledidacticien.com/2015/07/14/mais-quest-ce-quau-juste-la-pensee-historienne/>

Le réseau de Léa

<https://reseaulea.hypotheses.org/13514>

Les batailles oubliées de l'Afrique

<https://webdoc.rfi.fr/grande-guerre-afrique-colonies-1914-1918/>

Musée canadien de l'immigration du Quai 21

<https://quai21.ca/blog/jan-raska/la-pensee-historique-3-utiliser-des-sources-primaires#foot-note-1>

Projet Harmos : coup d'envoi

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Bulletin_HarmoS_N1.pdf

Réseau Canopé

<https://www.reseau-canope.fr/notice/enseigner-les-colonisations-et-les-decolonisations.html>

Université de Lausanne : faculté des sciences sociales et politiques

<https://www.unil.ch/ssp/fr/home/menuinst/formations/enseignantes/professeures-honoraire/etemad-bouda.html>

Youtube

https://www.youtube.com/watch?v=A14UeLQ3hXU&ab_channel=LeM%C3%A9dia

Radio Suisse romande : page d'informations

<https://www.rts.ch/info/regions/geneve/12905068-la-ville-de-geneve-questionne-ses-symboles-et-monuments-publics-lies-au-racisme.html>

LISTE DES ANNEXES

Extraits du manuel :

Annexe 1 : Le chapitre 10 du manuel de 10^e année

Annexe 2 : Deuxième page de couverture : noms des rédacteurs

Corpus de travail

Annexe 3 : Corpus final : les discours du manuel

Annexe 4 : Corpus exploité

Echantillons des hypothèses :

Annexe 5 : Echantillons pour l'hypothèse 1

Annexe 6 : Echantillons pour l'hypothèse 2

Résultats :

Annexe 7 : Tableau des résultats chiffrés

Prolongements :

Annexe 8 : Exemple de séquence à partir des discours du manuel